

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LINGÜÍSTICA TEÓRICA E DESCRITIVA

**ANA MÉRCIA DUARTE DA SILVA NUSS**

**“ERROS GRÁFICOS NA TRANSCRIÇÃO DE DITADOS DE APRENDIZES  
BRASILEIROS DE ELE”.**

**NATAL / RN**

**2018**

**ANA MÉRCIA DUARTE DA SILVA NUSS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Shirley de Sousa Pereira

**NATAL / RN**

**2018**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -  
CCHLA

Nuss, Ana Mercia Duarte da Silva.

Erros gráficos na transcrição de ditados de aprendizes  
brasileiros de ele / Ana Mercia Duarte da Silva Nuss. - 2018.  
167f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa  
de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2018.  
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirley de Sousa Pereira.

1. Sociolinguística. 2. Análise de erros gráficos. 3.  
Interlíngua. 4. Relação fonema-grafema. I. Pereira, Shirley de  
Sousa. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81'27

**ANA MÉRCIA DUARTE DA SILVA NUSS**

**“ERROS GRÁFICOS NA TRANSCRIÇÃO DE DITADOS DE APRENDIZES  
BRASILEIROS DE ELE”.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Shirley de Sousa Pereira  
Orientadora – UFRN/UFPE

---

Prof. Dra. Erica Reviglio Iliovitz  
Examinadora interna – UFRN

---

Prof. Dra. Tatiana Maranhão De Castedo  
Examinadora externa – IFPB

NATAL/RN

2018



*Dedico este trabalho aos meus avós, Maria de Negreiros Duarte (Irmã Rute) e Expedito Duarte (ambos, in memoriam), à minha amada mãe, Miranalda de Negreiros Duarte; ao meu companheiro, Arthur Fernandes Nuss de Oliveira; às nossas filhas, Ana Helena e Ana Cecília (esta, ainda no ventre); à minha irmã, Runa; à minha tia, Mirani Duarte e à minha mãe de coração, minha madrinha, Maria do Socorro Fortunato. Todos vocês fazem parte de minhas melhores lições, melhores exemplos, melhores conselhos e melhores incentivos para muitas conquistas em minha vida, entre elas, este Mestrado e, com as bênçãos do Pai Maior, todas as demais conquistas que virão. Dedico também aos meus colegas educadores, professores e linguistas que não se cansam de buscar o aprimoramento de si mesmos e das ciências. Meus amados alunos de ontem, de hoje e de amanhã, este trabalho também é dedicado a vocês.*

## AGRADECIMENTOS

De etimologia latina - *gratitūdo, ĩnis* – a palavra 'gratidão' vem recheada de muitos e bons significados. Esse sentimento sublime e positivo nos traz sabores de vitórias, lembranças de amizade, alegrias do companheirismo, alívios da compreensão...enfim, uma sequência de outros sentimentos e sensações quase que indescritíveis ao coração humano.

Ao parar para escrever essa parte do trabalho, apercebi-me de que uma ou duas laudas seriam insuficientes para direcionar tanta gratidão, contudo, pretendo começar e, ao final do texto, sentir a sensação de que busquei contemplar ao máximo os meus destinatários de gratidão.

Primeiramente, como não poderia deixar de ser, gratidão a Deus – esse Ser Magnânimo, Onipresente e Pai Amoroso – que, além do dom da Vida, além do empréstimo do veículo carnal e, além de tantas outras dádivas que muitas vezes não reconhecemos, nos concede instrumentos de ascensão através do estudo, do trabalho, dos deveres cumpridos. Obrigada, DEUS, por essa sublime ferramenta de interseção entre vossos seres, vossos filhos: a linguagem. Obrigada, Pai, pela renovação constante de forças. Obrigada, Arquiteto do Universo, por tudo que me foi permitido aprender e trazer para este momento como registro de mais uma vitória. Ajuda-me a fazer bom uso desse conhecimento e a sempre atualizá-lo, conforme possibilidades e necessidades antes. Tuas; depois, nossas.

Obrigada ao Mestre Jesus e a Seus Anjos de Luz pelas Forças Sagradas do Amor, da Gratidão e da Renovação. Obrigada à Mãe Maior, Maria Santíssima, pelo amparo nas lutas como mãe, companheira, irmã, filha, estudante e trabalhadora material e espiritual. Obrigada aos Anjos de Guarda e Proteção por toda Vossa sagrada guarida. Obrigada ao nosso amigo e mentor espiritual Irmão Thiago, trabalhador do Cristo, pelas renovações de energias salutareis em nossos diálogos fraternos. Obrigada ao Alto! Sempre. E, por favor, perdoem-me os tropeços.

Agradecimentos aos meus pais, pela concessão da fagulha orgânica necessária à formação de meu corpo carnal. Agradecimentos especiais à minha amiga, orientadora e mãe - modelo de lutas e vitórias - D. Miranalda. Obrigada, mãe, por me amar tanto.

Agradecimentos aos meus avós maternos (hoje, já no Espaço) que, além de avós-pais, me criaram sob o incentivo dos bons estudos, da honestidade, do trabalho. Ensinarão-me a não temer jamais a Vida, pois Deus sabe do que precisamos.

Obrigada aos meus familiares mais próximos – que, além de mamãe, são a minha irmã Runa (e seu namorado, Yan); minhas filhas, Ana Helena e Ana Cecília; minha tia Mirani; meu companheiro e esposo, Arthur; minha sogra, Claudia; minha cunhada, Isabel – pelo apoio psicológico, financeiro, logístico e, sobretudo, amoroso. Esse agradecimento estendo à minha Madrinha, minha mãe espiritual, Socorro Fortunato – membro especial da minha família de alma e uma amiga muito especial. Obrigada, Dinha, pelo amor, pela torcida positiva, pelo apoio moral e sustentação espiritual, principalmente nos momentos de reequilíbrio.

Obrigada aos meus familiares e amigos “do Céu” que, de onde se encontram lá na Espiritualidade, enviam suas preces e eflúvios de apoio fraterno, de amor, ânimo, harmonia e Luz para mim e para os que estão à minha volta.

Obrigada às minhas irmãs e amigas de trabalho e de estudo espiritual, irmãs na vida terrena e desde outrora, em outras vestes e momento. Seu amor e carinho e suas preces me são sempre um aliviante bálsamo. Deus as abençoe cada vez mais.

Agradeço aos amigos e colegas, entre alunos e professores do IFRN, que me ajudaram na geração dos dados – em especial, meus alunos de Edificações e de Comércio Exterior (ano de 2016) e os docentes de Língua Espanhola: Marcelo, Vitória (efetivos) e Débora (substituta).

Agradeço aos amados professores de toda a minha vida – pois cada um foi importante na construção do que sou hoje. Agradeço especialmente à Shirley de Sousa Pereira, por ter sido a porta aberta para o meu sonho do Mestrado, ponte para outros sonhos acadêmicos e profissionais; obrigada ainda pelo desafio de sair da minha área de conforto - a língua inglesa - e estudar aspectos sobre uma língua não dominada por mim, como falante, professora e linguista. Obrigada à minha ex-colega de IFRN e hoje professora do IFPB, Tatiana Maranhão de Castedo, por ter aceitado estar em minha Banca e por todas suas valorosas contribuições à redação e ao conteúdo desta dissertação, que me trouxeram nortes a futuros trabalhos. Muito obrigada também à professora Erica Reviglio Iliovitz, por aceitar estar em minha Banca e por trazer iluminações ao meu estudo. Foi maravilhoso encontrar alguém que curta os aspectos sonoros da língua e os conheça bem. Obrigada, em adendo, a Lili – familiar de Maraísa, de João Pessoa – que foi, literalmente, uma ponte caridosa nas etapas finais desse Mestrado.

Obrigada, enfim, a todos os seres amados que torceram e torcem positivamente por mim. Deus os abençoe infinitamente e os dê em triplo todo bem que me destinaram.

Amo a todos. Muito Obrigada!

## RESUMO

Português e Espanhol são duas línguas muito próximas por pertencerem à família das línguas românicas, contudo, suas diferenças merecem destaque na medida em que se manifestam na atividade de escritura do espanhol, mediante vários tipos de erros, entre eles, os gráficos. Nesse sentido, a partir da análise de transcrições de ditados feitas em aulas de ELE – no Ensino Médio (EM) e Superior (ES), este trabalho pretende (i) analisar os erros gráficos oriundos da má compreensão de fonemas do espanhol e; (ii) detectar a ocorrência de erros gráficos decorrentes da transferência fonológica do português para o espanhol, assim como, da transferência morfológica daquela para esta última; acrescido a isso, o desconhecimento ou esquecimento das regras ortográficas da nova língua. O objeto de pesquisa é a grafia de quinze palavras extraídas do texto *¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?* e a relação dos fonemas [β], [b], [x], [λ], [θ], [ɾ], [r] e [n], com os grafemas encontrados nessas palavras. O *corpus* é composto por 38 ditados transcritos por alunos brasileiros, entre adolescentes e adultos. O texto traz 103 palavras em um vocabulário básico e provém de uma revista em quadrinhos escrita em espanhol. Quanto ao aporte teórico, neste trabalho teremos as contribuições provenientes da Análise Contrastiva (LADO, 1957), da Análise de Erros (CORDER, 1967; ELLIS, 1994) e de Interlíngua (SELINKER, 1972); da Fonética e da Fonologia, da Ortografia (no Ensino de línguas) e das particularidades fonológico-ortográficas entre o espanhol e o português do Brasil (MASIP, 2001, 2010; FROST & KATZ, 1992; QUILIS, 2010); da relação entre o sistema fonológico e ortográfico em si (CAGLIARI, 2002; LLOP, 1999); entre outros autores. No que concerne à metodologia, temos a contribuição da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]; TARALLO, 2007; GUY & ZILLES, 2007) na análise quantitativa das variáveis sociais envolvidas na pesquisa (idade, sexo, nível escolar e tipo de instituição de ensino anterior). Dentre alguns dos resultados obtidos, as análises apontaram, a exemplo, (1) que a relação fonema-grafema entre /β/ e as letras <b> e <v> em *abejas*, *árboles*, *arriba*, *trabajan*, *viven* foi na grande maioria bem-sucedida, com uma porcentagem de erros gráficos entre 0 e 23%; (2) já outros fonemas - /x/, /ɾ/, /r/, /λ/ e /n/ - dentre essas mesmas palavras, apresentaram erros gráficos e/ou em maior quantidade e/ou numa maior variação de grafias equivocadas como em “abelhas”, “aberras”, “aberas”, “árbores”, “ariba”, “trabaran”, “trabalhaØ”, “viben”. Uma das relações entre fonema e a grafia esperada no espanhol foi a existente entre /λ/ e <ll> na palavra *llaman*. Em um total de onze variações de transcrições equivocadas desta palavra, quatro são referentes à relação supracitada – e.g. *lhaman*, *llhaman*, *ilhaman*, *chaman* – enquanto as demais trouxeram erros de grafia na segunda sílaba, na relação entre o fonema /n/ e o grafema <n>, tendo <n> a função gramatical de desinência verbal do presente do indicativo na terceira pessoa do plural em espanhol - presente nas palavras *llaman*, *trabajan*, *utilizan*, *ven* e *viven* – enquanto no português - em trabalham [traˈbaʎãw] - a desinência com a mesma função é representada pelo grafema <m> e fonema /w/. Em se tratando da relação erros gráficos e dados sociais dos participantes da pesquisa, os resultados mostraram que a variável idade - dividida em três faixas etárias – apresentou maior taxa de erros na primeira faixa (de 18 a 20 anos), com um total de 198 erros para um total de 359 (198/359), aproximadamente 55,15% de erros. Já a com menor índice se localizou na faixa etária entre 21 a 25 anos, com um índice de erros de 72/359, igual a 20,05%. As variáveis sexo e nível de ensino apresentaram diferenças pequenas quando comparadas à quantidade de erros encontrados, não sendo consideradas relevantes como fatores extralinguísticos. Entretanto, chamou-nos a atenção a variável origem escolar (se privada ou pública) anterior ao IFRN. Os dados mostraram que 55,43% dos erros foram de alunos que vieram de ensino público, contra 44,57% do ensino privado.

## ABSTRACT

Portuguese and Spanish are two languages very close to each other as they belong to the family of the Romance languages. However, their differences deserve to be highlighted as they are manifested in the Spanish writing activity, through various types of errors, among them, the spelling ones. In this sense, from the analysis of transcripts of dictations made in SFL (in High School and Undergraduate) classes, this work aims to (i) analyze the spelling errors resulting from poor understanding of Spanish phonemes and; (ii) to detect the occurrence of spelling errors resulting from the phonological transference from Portuguese to Spanish, as well as from the morphological transference from the one to another; plus the unfamiliarity or forgetfulness of the orthographic rules of the new language. The object of research is the spelling of fifteen words extracted from the text *¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?* and the relation of the phonemes /β/, /b/, /x/, /λ/, /θ/, /ɾ/, /r/ and /n/ with the graphemes found in these words. The *corpus* is composed by 38 dictations transcribed by Brazilian students, among adolescents and adults. The text brings 103 words in a basic vocabulary and comes from a comic book written in Spanish. Regarding theory, in this work we have the contribution of the Contrastive Analysis (LADO, 1957), the Analysis of Errors (CORDER, 1967; ELLIS, 1994) and the analysis of Interlanguage (SELINKER, 1972); as well as theory regarding Phonetics and Phonology, Spelling (in Language Teaching) and phonological-orthographic peculiarities between Spanish and Brazilian Portuguese (MASIP, 2001, 2010, FROST, 1992; QUILIS, 2010); besides the relation between the phonological and the orthographic systems themselves (CAGLIARI, 2002; LLOP, 1999); among other authors. In terms of methodology, we have the contribution of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 1972, TARALLO, 2007, GUY & ZILLES, 2007) in the quantitative analysis of the social variables involved in the research (age, sex, school level and type of previous educational institution). Among some of the results obtained, the analyzes indicated, for example, (1) that the phoneme-grapheme relation between / β / and the letters <b> e <v> in *abejas*, *árboles*, *arriba*, *trabajan*, *viven* - was in the great majority successful, with a percentage of graphical errors between 0 and 23%; (2) other phonemes - / x /, / ɾ /, / r /, / λ / and / n / - in these same words, presented spelling errors and/or in greater quantity and/or a greater variation of misspelled words as in "abelhas", "aberras", "aberas", "árbores", "ariba", "trabaran", "trabalhoØ", "viben." One of the relations between phoneme and the expected spelling in Spanish was between / λ / e <ll> in the word *llaman*. In a total of eleven variations of misspellings of this word, four are related to the abovementioned relation - eg *lhaman*, *llhaman*, *ilhaman*, *chaman* - while the others have spelling errors in the second syllable, in the relation between / n / and <n>, having <n> the grammatical function of representing the simple present of the third person in the plural form in Spanish, - present in the words *llaman*, *trabajan*, *utilizan*, *ven* and *viven* - while in Portuguese – in *trabalham* [tra'baʎãw] – such an ending is represented by the grapheme <m> and phoneme /w/. Regarding the relationship between the spelling errors and the social data of the research participants, the results showed that the variable age - divided into three age groups - showed a higher error rate in the first range (18 to 20 years), with a total of 198 errors out of 359 (198/359), approximately 55.15% errors. The lowest index was located in the age group between 21 and 25 years old, with an error rate of 72/359 or 20.05%. The gender and level of education variables presented small differences when compared to the number of errors found in the samples, and were not considered relevant as extralinguistic factors. However, the school origin variable (whether private or public) prior to the IFRN caught our attention to the result that 55.43% of the errors were from students who came from public education, against 44.57% from private education.

## RESUMEN

Portugués y Español son dos lenguas muy próximas porque pertenecen a la familia de las lenguas románicas, sin embargo sus diferencias se destacan a medida en que se manifiestan en la actividad de escritura del español, mediante varios tipos de errores, entre ellos, los gráficos. En ese sentido, a partir del análisis de transcripciones de dictados hechos en clases de ELE – en la Enseñanza Media (EM) y Superior (ES), este trabajo pretende (i) analizar los errores gráficos originados de la mala comprensión de fonemas del español y; (ii) detectar la ocurrencia de errores gráficos provenientes de la transferencia fonológica del portugués para el español, así como, de la transferencia morfológica de aquella para esta última; acrecido a eso, el desconocimiento o el olvido de las reglas ortográficas de la nueva lengua. El objeto de investigación es la grafía de quince palabras extraídas del texto *¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?* Y la relación de los fonemas /β/, /b/, /x/, /ɲ/, /θ/, /t/, /r/ y /n/, con los grafemas encontrados en esas palabras. El *corpus* es compuesto por 38 dictados transcritos por alumnos brasileños, entre adolescentes y adultos. El texto trae 103 palabras en un vocabulario básico y proviene de una revista en viñeta escrita en español. Con relación al aporte teórico, en este trabajo tendremos las contribuciones provenientes del Análisis contrastivo (LADO, 1957), del Análisis de errores (CORDER, 1967; ELLIS, 1994) y de Interlengua (SELINKER, 1972); de la Fonética y de la Fonología, de la Ortografía (en la Enseñanza de lenguas) y de las particularidades fonológico-ortográficas entre el español y el portugués de Brasil (MASIP, 2001, 2010; FROST & KATZ, 1992; QUILIS, 2010); de la relación entre el sistema fonológico y ortográfico en sí (CAGLIARI, 2002; LLOP, 1999); entre otros autores. En lo que concierne a la metodología, tenemos la contribución de la Sociolingüística Variacionista (LABOV, 1972; TARALLO, 2007; GUY & ZILLES, 2007) en el análisis cuantitativo de las variables sociales involucradas en la investigación (edad, sexo, nivel escolar y tipo de institución de enseñanza anterior). Entre algunos de los resultados obtenidos, los análisis apuntaron, a ejemplo, (1) que la relación fonema-grafema entre /β/ y las letras <b> e <v> en *abejas*, *árboles*, *arriba*, *trabajan*, *viven* fue en la gran mayoría bien realizadas, con un porcentaje de errores gráficos entre 0 e 23%; (2) en relación a otros fonemas - /x/, /t/, /r/, /ɲ/ e /n/ - de entre esas mismas palabras, presentaron errores gráficos y/o mayor cantidad y/o en una mayor variación de grafías equivocadas como en “abelhas”, “aberrás”, “aberas”, “árbores”, “ariba”, “trabaran”, “trabalhaØ”, “viben”. Una de las relaciones entre fonema y la grafía esperada en español fue la existente entre /ɲ/ e <ll> en la palabra *llaman*. En un total de once variaciones de transcripciones equivocadas de esta palabra, cuatro son referentes a la relación referida - e.g. *lhaman*, *llhaman*, *ilhaman*, *chaman* – mientras las demás presentaron errores de grafía en la segunda sílaba, en la relación entre fonema /n/ y el grafema <n>, teniendo <n> la función gramatical de desinencia verbal de presente de indicativo en la tercera persona del plural en español – presente en las palabras *llaman*, *trabajan*, *utilizan*, *ven e viven*- mientras en portugués – en *trabalham* [traˈbaʎãw] – la desinencia con la misma función es representada por el grafema <m> y el fonema /w/. En tratándose de la relación errores gráficos y datos sociales de los participantes de la investigación, los resultados mostraron que la variable edad – dividida en tres períodos etarios – presentó mayor tasa de errores en el primer período (de 18 a 20 años), con un total de 198 errores para un total de 359 (198/359), alrededor de 55,15% de errores. Los menores índices de errores fueron percibidos en el período etario entre 21 y 25 años, con un índice de errores de 72/359, igual a 20,05%. Las variables sexo y nivel de enseñanza presentaron pequeñas diferencias cuando comparadas a la cantidad de errores encontrados, por eso no fueron consideradas relevantes como factores extralingüísticos. Sin embargo, nos llamó la atención la variable origen escolar (si pública o privada) anterior al IFRN. Los datos presentaron que 55,43% fueron de alumnos oriundos de la enseñanza pública, en contra de 44,57 de la enseñanza privada.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Descrição detalhada dos dados sociais dos participantes aqui relevantes .....	126
Tabela 02: Confronto entre <i>sexo</i> e <i>nível de ensino</i> vs. quantidade de acertos, erros e ausência de registro (Ø) por palavra analisada. ....	127
Tabela 03: Dados Sociais vs. Quantidades de Erros Gráficos (com porcentagem) .....	129
Tabela 04: Ordenação dos erros gráficos por palavra .....	131
Tabela 05: Quantidade de erros gráficos para ABEJAS (com 5 registros/texto) .....	132
Tabela 06: Quantidade de erros gráficos para POSIBLE (com 2 registros/ texto) .....	132
Tabela 07: Tabela com a colocação geral (por %) dos erros gráficos em análise .....	133
Tabela 08: Alunos provenientes de Instituições de Ensino Privado .....	134
Tabela 09: Alunos provenientes de Instituições de Ensino Público .....	135

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Representação por feixe de traços do segmento [n] .....	43
Figura 02: O Circuito da Fala .....	46
Figura 03: O Aparelho Fonador .....	47
Figura 04: Articuladores: Lábios e Dentes .....	47
Figura 05: Articuladores: Alvéolos Dentais, Palato Mole e Palato Duro .....	48
Figura 06: Articuladores: A Língua e seus pontos específicos .....	50
Figura 07: O Alfabeto Espanhol .....	58
Figura 08: Capa da revista; seção da revista da qual o texto foi extraído e; texto ampliado .....	83

## **LISTA DE SIGLAS**

AC - Análise Contrastiva  
AE - Análise de Erros  
AFI – Alfabeto Fonético Internacional  
AU – Autocorreção  
CLG – Curso de Linguística Geral  
CLP – Círculo Linguístico de Praga  
DT – Ditado de Texto (tradicional)  
EG – Erros Gráficos  
ELE - Espanhol como Língua Estrangeira  
EM – Ensino Médio  
ES – Ensino Superior  
IL – Interlíngua  
LA – Linguística Aplicada  
LC – Linguística Contrastiva  
LE - Língua Estrangeira  
L1 - Primeira Língua  
L2 - Segunda Língua  
LM - Língua Materna  
LP – Língua Portuguesa  
PB – Português Brasileiro  
RG – Registro(s) Gráfico(s)  
SRG – Sem Registro Gráfico.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	
1.1 ESTUDOS CONTRASTIVOS .....	16
1.2 A TEORIA DA ANÁLISE DE ERROS .....	21
1.3 SOBRE ERROS .....	25
1.4 ERROS INTRALINGÜÍSTICOS vs.ERROS INTERLINGÜÍSTICOS .....	27
1.5 ERROS GRÁFICOS .....	30
1.6 INTERLÍNGUA .....	31
<b>CAPÍTULO 2 – FONÉTICA, FONOLOGIA &amp; ORTOGRAFIA</b>	
2.1 FONÉTICA E FONOLOGIA .....	35
2.2 SOBRE FALA .....	44
2.3 O APARELHO FONADOR .....	46
2.4 FONEMAS CONSONANTAIS EM EVIDÊNCIA NESTA PESQUISA E SUAS DESCRIÇÕES .....	52
2.5 ORTOGRAFIA .....	54
2.6 O ALFABETO ESPANHOL .....	57
2.7 LETRAS E CONSOANTES DESTE ESTUDO .....	58
1. La B (be) .....	59
2. La C (ce) .....	61
3. La G (ge) .....	64
4. La H (hache) .....	65
5. La J (jota) .....	67
6. La L (ele) .....	68
7. El dígrafo LL(elle) .....	68
8. La N (ene) .....	70
9. La R (ere ou erre) .....	71
10. La S (ese) .....	73
11. La V (uve) .....	74
12. La Z (zeta ou zeda) .....	76
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	78
<b>CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS</b> .....	88
<b>CAPÍTULO 5 – CONFRONTAMENTOS ERROS vs. VARIÁVEIS SOCIAIS</b> .....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	140
<b>ANEXOS</b> .....	146

## INTRODUÇÃO

Quando duas línguas muito se aproximam elas tendem a aparentar uma pretensa facilidade em algum ou vários aspectos – sons, estrutura gramatical, organização sintática, etc. Embora seja lícito admitir certo grau de facilidade devido à proximidade tipológica entre o português e o espanhol, em um processo de aprendizado entre elas, deve-se tomar o cuidado de não se atropelar nem desrespeitar suas diferenças em vistas de não se comprometer o aprendizado da nova língua.

Provenientes da família indo-europeia, o espanhol e o português são línguas irmãs, românicas, oriundas do latim vulgar (falado por parte da população, constituinte das classes populares da Península Ibérica), situadas – junto ao francês, italiano, sardo, catalão e romeno - na ramificação da subfamília itálica.<sup>1</sup> Elas compartilham semelhanças fonológicas, morfossintáticas e o significado da maioria das palavras se apresenta familiar entre si. Ademais, ambas as línguas se deparam com um alfabeto em comum e um uso parecido dos signos ortográficos (Masip, 2001). Entretanto, há estruturas – como alguns dígrafos – que podem trazer confusão ao aluno de ELE brasileiro, a saber: os dígrafos do português <ss> e <lh>. Um, não existe no espanhol (Ex. Professor (Português) vs. Profesor (Espanhol) e o outro, assemelha-se ao LL de /'kaɫe/ = calle (rua), quando pronunciado [λ].

Atentando especialmente para a relação fonema-grafema entre o espanhol e o português, este trabalho elenca algumas dificuldades encontradas pelos alunos brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE) que consistem em erros na grafia de palavras da língua espanhola mediante um ditado de texto. Os primeiros resultados encontrados no *corpus* em análise nos suscitam a duas questões quanto à tipologia dos erros: se são de origem fonológica, ortográfica, morfológica ou de tipologias mistas. Essas informações encontram-se nas tabelas de enumerações de erros encontrados, palavra por palavra. Consideram-se aqui outras relações com os erros (além da relação fonema-grafema) porque, nas amostras, tivemos exemplos que fugiam ao âmbito sonoro, exclusivamente.

Como a pesquisa toma por base a análise e a descrição de erros gráficos cometidos por alunos de ELE, deixamos claro alguns pontos importantes sobre erros. Antes de tudo, não tratamos

---

<sup>1</sup> A subfamília itálica inclui as antigas línguas da península itálica como o osco e o umbro; o latim e todas as línguas românicas: português, espanhol, francês, italiano, sardo, catalão e romeno. (Faraco, 2006; p.207)

aqui nenhum aspecto vinculado à correção de erros em sala de aula, pois não é a natureza deste trabalho, sendo assim, não teremos a dicotomia *erro vs. acerto* nem, muito menos, nenhuma correção. O erro aqui colabora como forma de diagnóstico de como o *input* sonoro está sendo recebido pelo aluno e como o *output* escrito se apresenta na grafia onde, a partir daí, poderemos aventar as prováveis razões para cada tipo de erro, conforme a nossa visão e interpretação.

Neste trabalho, teremos como bases teórico-metodológicas, as contribuições provenientes da Análise Contrastiva, da Análise de Erros (entre elas, a análise de Interlíngua), da Fonética e da Fonologia, da Ortografia (no Ensino de línguas) e, por último, da Sociolinguística (no que compete à escolha dos informantes e como os aspectos sociais aqui levados em conta tenham ou não interferido nas escolhas dos participantes). Ainda há uma breve contribuição da psicolinguística – no que cabe ao papel da mente do aluno no seu pensar, refletir e agir quando defrontado ao aprendizado, mesmo que em certo tempo, de uma LE.

Para começar, um breve panorama histórico de cada parte – principalmente no que concerne às Análises Contrastiva (AC) e de Erros (AE), por sua relevância neste estudo – traz sua contribuição no entendimento do que seja erro em se tratando de línguas, seu valor ontem e hoje; os aspectos positivos e negativos de se contrastar línguas – seja em seus sistemas ou em seus usos peculiares às suas histórias e culturas. É nesse mesmo momento que adentramos com uma breve historização de interlíngua, seus principais estudiosos e contribuições ao estudo das línguas (Andrade, 2011).

Na sequência, pelo tipo de material escolhido como base de dados: transcrições de ditados de texto de duas turmas de Espanhol I, abordamos particularidades – referentes a este trabalho – da ortografia e do uso (positivo) do ditado nas tarefas de sala de aula de línguas estrangeiras.

De forma a darmos conta do aspecto fonético-fonológico necessários, separamos um capítulo à Fonética e à Fonologia, em vistas de esclarecermos melhor o papel de ambas na linguística e nesta pesquisa. Aqui elencaremos os fonemas em destaque na pesquisa – tanto os que a língua portuguesa (LP) assim como os que a língua espanhola tem de semelhantes, iguais ou diferentes. Esta parte, mais especificamente, ficará ao encargo teórico retirado de Quilis (2010) e de Masip (2010, pp. 245 - 251), em associação aos erros ortográficos, vistos no capítulo sobre erros.

Para o processo mental existente entre a captação do *input* sonoro e o *output* escrito buscaremos, na psicolinguística, fontes que nos ajudem a melhor compreender essa transferência de dados de um meio a outro. Lembramos que o *output* exigirá do aluno, colaborador desta pesquisa, conhecimentos prévios vistos em sala de aula da sua LE e, por parte dele, o confronto interno desses recentes conhecimentos com os que já fazem parte dos adquiridos em sua aquisição da língua materna (LM).

Para concluirmos as contribuições teórico-metodológicas, a Sociolinguística Variacionista contribui com o detalhamento e análises dos dados sociais (fatores extralinguísticos) levados em conta neste trabalho – idade, sexo e escolaridade (incluindo origem escolar anterior: se pública ou privada) – que compõem os indivíduos participantes no processo de geração de *corpus* para esta pesquisa.

Dando sequência, após a teorização, teremos a descrição, as análises qualitativas e quantitativas<sup>2</sup> dos dados obtidos e os resultados para fechamento de nossas conclusões sobre os erros gráficos encontrados. Após esses resultados, fecharemos com nossas considerações finais e referências consultadas e utilizadas.

Para melhores entendimentos de alguns termos, anexamos ao corpo do texto, uma lista de abreviaturas, logo antes do sumário.

Separamos em um capítulo à parte as tabelas com os dados sociais levados em consideração neste trabalho e os cruzamentos com as quantidades de erros encontradas. Nos anexos, trazemos os conteúdos (as bases científico-metodológicas), retirados das ementas de Espanhol I do IFRN, para Ensino Médio e Ensino Superior.

---

<sup>2</sup> Guy & Zilles (2007, p. 73) defendem que a realização de análises de cunho quantitativo “possibilita o estudo da variação linguística, permitindo ao pesquisador apreender sua sistematicidade, seu encaixamento linguístico e social e sua eventual relação com a mudança linguística”. A variação linguística – a alternância entre dois ou mais elementos linguísticos – pela natureza que comporta, não tem como ser devidamente descrita e analisada em termos categóricos ou somente qualitativos. A análise quantitativa deu à variação linguística maior credibilidade e um certo “prestígio científico” a partir do momento que métodos estatísticos permitiram demonstrar a importância da variação para o entendimento de questões como identidade, solidariedade ao grupo local, comunidade de fala, prestígio *vs.* estigma, entre tantas outras.

## CAPÍTULO 1

### ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

#### 1.1 ESTUDOS CONTRASTIVOS

Estudos comparativos em linguística têm uma longa história. Desde vários estágios de desenvolvimento de uma língua em particular ao de diferentes línguas, porém, relacionadas estas entre si em determinado estágio de desenvolvimento, no intuito de reconstruírem uma protolíngua. Tais atividades deram nome à linguística comparativa histórica (Fisiak, 1981).

Por uma razão distinta, outros linguistas se ocuparam em comparar as línguas como elas são usadas hoje como, por exemplo, preocupando-se em classificá-las em determinados grupos tomando por base a ocorrência de uma ou mais características. Já a esse tipo de estudo comparativo entre línguas foi dado o nome de linguística comparativa tipológica.

Porém, além desses dois tipos de estudo, havia também um terceiro, conhecido desde os anos 40 que afirmava que duas ou mais línguas, possivelmente, podem ser comparadas no intuito de determinar diferenças e similaridades entre elas, o que deu a esse estudo o nome de Análise Contrastiva (AC) ou Estudo Constrastivo.

Sendo assim, mesmo que grosseiramente, a linguística comparativa pode ser grosseiramente definida como uma subdisciplina da linguística preocupada com a *comparação de duas ou mais línguas ou subsistemas de línguas*, com a intenção de determinar tanto as diferenças quanto as similaridades entre elas. Segundo Fisiak (1981), o termo “linguística contrastiva” é uma denominação infeliz na sua definição, visto que vários autores a definiam como *confrontativa* e outros como *descritiva comparativa* (Ellis, 1966). Não obstante, essa denominação torna-se o mais frequente e ocorrente na maioria das línguas que são o sujeito deste tipo de investigação.

Falando ainda sobre a Linguística Contrastiva (LC), sabe-se que seus primeiros estudos tomaram por base os preceitos do modelo da AC, cujas bases foram defendidas por Fries (1945) e Lado (1957).

A princípio, a AC foi muito valorizada pois defendia-se que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado caso fossem conhecidos os pontos de dificuldades que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua (L2). Tais autores

tinham como principal argumento que aprender uma nova língua seria uma questão de transferência da LM para a LE, isto é, seria o mesmo que substituir os hábitos da primeira língua por hábitos da segunda, pois ambos entendiam que a aprendizagem de uma nova língua consistia na capacidade de responder a novos estímulos, criando assim, novos hábitos. Em busca de defender a AC, Fries (1945) sustentava a ideia de que os materiais pedagógicos seriam mais eficientes quando baseados numa descrição científica (do sistema linguístico) da LE, esta cuidadosamente comparada a uma descrição paralela da LM do aluno.

Outros pesquisadores da época também acreditavam na interferência<sup>3</sup> da LM sobre a LE no processo de aprendizagem onde essas interferências são sinônimo de *transferência negativa* – ou seja, quando a influência exercida pela LM interfere na LE<sup>4</sup>, levando o aluno a cometer *erros* (inadequações/ distorções no uso de estruturas da nova língua) que podem gerar desde malentendidos à parcial ou total incompreensão do que se tentou em dizer, levando a uma quebra na comunicação na LE. Segundo a AC, tais erros (vistos sempre como algo negativo) não somente deveriam mas, poderiam ser evitados por meio de análises contrastivas das línguas envolvidas no processo. Os defensores da AC não consideravam os erros algo positivo para o aprendizado porque, no pensamento behaviorista, eles indicavam a falta de capacidade em responder adequadamente aos novos estímulos (as estruturas na LE, para o aprendiz, novas). Ou seja, pelos olhos da AC, o erro evidenciava o não-aprendizado; que havia falhas no método, no material (quicá) e no professor – que, além de não ter inserido adequadamente os estímulos essenciais àquela forma de ensino fechada, inalterada e repetitiva, pode ter faltado com a firmeza da repetição dos exercícios, assim como, não ter corrigido todos os erros que surgiram na trajetória do ensino-aprendizagem.

Em se tratando do material baseado no modelo behaviorista da AC, bastaria folhearmos um material didático de LE e veríamos que, em todos os níveis, em todas as fases do aprendizado, encontraríamos páginas e páginas com atividades programadas para evitar o erro (como modelos

---

<sup>3</sup> Termo usado na Sociolinguística e no Ensino de Línguas Estrangeiras, com relação aos erros que um falante introduz em uma língua como consequência de seu contato com outra língua. A fonte mais comum de erro é o processo de aprender uma LE, quando há interferência da LM (Crystal, 1988, p. 149).

<sup>4</sup> Atualmente, sabe-se que não é só a interferência da LM que provoca erros de desempenho na LE. Há diversos outros fatores envolvidos, tanto de ordem linguística como extra-linguística. Eles agem sobre a aprendizagem da LE e provocam o aparecimento de erros da mesma forma que o faz a interferência da LM. A AC, no entanto, concentra-se nos aspectos linguísticos da interferência da LM e é em função de sua predição e explicação que ela existe. (Magro, 1979, p.125)

a serem seguidos, inclusive). No método de ensino baseado na AC, o papel do professor era centralizado tanto em relação ao domínio do conhecimento quanto em relação à função de ser um corretor constante de erros que, pensando friamente, são passíveis (e normais) de ocorrer em todo e qualquer processo de aprendizagem na vida.

Com visível base comportamentalista (behaviorista), os estudos contrastivos se dividem em dois tipos, basicamente:

(1) nos estudos contrastivos teóricos – que, a exemplo, oferecem um relato exaustivo das diferenças e semelhanças entre duas ou mais línguas, fornecendo um modelo adequado para sua comparação, determinando como e quais elementos são comparáveis, definindo assim noções como congruência, equivalência, correspondência, etc. A exemplo disso, temos estudos de cunho teórico, sintático-semânticos que operam com universais, especificando como uma dada categoria universal é realizada nas línguas em contraste. Na fonologia, os estudos teóricos contrastivos trabalham com primitivos fonológicos – e.g. traços distintivos – e especificam como tais traços operam nas duas ou mais línguas sob comparação.

Explicando de outro modo, os estudos teóricos-contrastivos são independentes da língua. Eles não investigam como uma dada categoria existente na língua A se apresenta na língua B. Ao invés disso, esses estudos procuram a realização de uma categoria universal X que exista em ambas. Desta forma, a linguística contrastiva teórica não apresenta uma direção de  $A \rightarrow B$  ou de  $B \rightarrow A$  mas, de  $X \rightarrow A$  e B, ao mesmo tempo.

(2) em contrapartida, temos os estudos contrastivos aplicados – tidos como próprios da Linguística Aplicada (LA) – que promovem um *framework*<sup>5</sup> para a comparação das línguas – a partir do que fora encontrado através dos estudos contrastivos teóricos. Munindo-se desse *framework*, é possível selecionar quaisquer informações que se façam necessárias para a obtenção de um propósito específico, seja em prol do ensino, das análises bilíngues, das traduções, etc.

Em contraste com os estudos contrastivos teóricos, os aplicados se preocupam em *como* uma categoria universal X, realizada em A como se fosse Y, pode ser encontrada na língua B.

---

<sup>5</sup> Estrutura, organização, ordem, plano, sistema; moldura, enquadramento, molde. Sentido ligado a *framing*, que consiste no ato de construir, enquadrar, emoldurar, compor, conceber.

Ademais, procura tomar conhecimento das possíveis consequências dessas relações em determinados campos de aplicações.

Uma outra função dos estudos comparativos aplicados é a *identificação* de prováveis áreas de dificuldade em uma outra língua na qual, por exemplo, uma dada categoria não se encontra de pronto representada e interferências são passíveis de ocorrer. Exemplos simples dessa ocorrência podem surgir no momento de uma tradução de uma língua para outra. Se uma delas é mais limitada em determinadas categorias, para expressar uma mesma ideia o melhor possível, o tradutor precisará de se utilizar de outras categorias para suprir a lacuna que surgiu, o que não garante o sucesso e, conseqüentemente, abre brechas para falhas na tradução, deixando-a incoerente ou distante do sentido real. Vejamos o substantivo abstrato “saudade”, em português. Para se expressar o sentimento que essa palavra sozinha exprime, em inglês ou espanhol, por exemplo, necessita-se de mais palavras, de categorias diferentes que, reunidas sintática e semanticamente, irão buscar retratar a mesma ideia. “(Sinto) saudades de você”, em inglês fica, “I miss you” enquanto, em espanhol, “te echo de menos”; ambas significam, numa forma direta, *sinto sua falta*. Porém, se apenas falamos a alguém “saudades”, toda essa ideia de sentir falta já está inserida no entendimento dessa simples e única palavra.

Voltando aos estudos contrastivos aplicados, estes, ao contrário dos teóricos, não apenas lidam com as diferenças entre os aspectos das línguas porém, buscam dar a devida importância às similaridades entre elas. No ensino de línguas, por exemplo, as similaridades são importantes dado que o aprendiz não precisará adivinhá-las, entretanto, cabe ao professor saber administrar os conhecimentos similares com os que contrastam. No caso do português e o espanhol, línguas em estudo neste trabalho, são dois códigos que em muito se entrelaçam. Ambas apresentam similaridades etimológicas, fonológicas, morfológicas, semânticas, etc. Na sala de aula de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) surgem vários exemplos dessas similaridades, seja na apresentação do alfabeto, na pronúncia de fonemas e a grafia adequada ao espanhol; na apresentação do léxico, em especial, ao apresentar os gêneros em palavras que diferem ou se assemelham nas duas línguas e mais uma infinidade de exemplos que línguas de mesma origem e proximidade trazem, inclusive com as “armadilhas”, a exemplo, palavras falso-cognatas tão empregadas em propagandas de cursos de idiomas.



Nesta pesquisa, por exemplo, focamos na grafia de certas palavras, transcritas por alunos brasileiros de ELE - no ensino médio e superior - por meio de um ditado de texto. Tomamos em destaque as similaridades e diferenças entre os fonemas que ora existem nos dois sistemas, ora deixam de existir em um ou outro, ora se apresentam grafematicamente semelhantes, mas a pronúncia é bem distinta do que se espera. Vejamos os dígrafos do português <rr> e <ss>.

O dígrafo <rr> graficamente existe nas duas línguas aqui em foco, contudo, as produções fonológicas e as representações fonéticas são diferentes. No verbo *arribar*, no português <rr> é foneticamente transcrito [h] – uma consoante glotal desvozeada (Silva, 2015, p.38). Em espanhol, no advérbio *arriba*, o dígrafo <rr> já é transcrito [r] – uma consoante vibrante alveolar vozeada – e pronunciado como se tentássemos produzir o barulho de um motor de carro ou o ronronar de um gato.

Já o dígrafo <ss>, existente em português e não em espanhol, compartilha com o sistema sonoro desta última o mesmo fonema /s/ que, assim como no português, é representado por mais de um grafema. Para os estudantes brasileiros, a similaridade sonora e gráfica entre *classe* (port.) e *clase* (esp.) pode resultar em erros gráficos<sup>6</sup>, onde o aluno de ELE acredita que as duas se escrevam da mesma maneira e signifiquem a mesma coisa. De fato, as palavras *classe* e *clase* são extremamente próximas na origem etimológica, na sonoridade, nas significações, na grafia, contudo, esse <s> gráfico a menos, mostra que participam de regras ortográficas não tão semelhantes. Pensando nisso, trouxemos para análise o adjetivo *posible* (= possível, *em port.*) e a amostragem de erros gráficos fornecida pelos alunos nos trouxe dados interessantes sobre essa “confusão” gráfica: de 76 registros gráficos (doravante, RG), 50 traziam *posible*, escrita com <ss>.

Sob os preceitos da AC, certamente o professor aqui trabalharia no confronto das escritas entre “posible” vs. “possível” e na repetição não somente desta palavra, assim como, na exaustiva repetição da escritura de palavras nas quais o mesmo tipo de erro pudesse ocorrer – *clase*, *paso*, *proceso*, *profesor*, etc.

Tal maneira de ver os erros – como algo medonho, proibitivo – aos poucos foi perdendo terreno e, mesmo contribuindo desde a formação de uma visão aguçada para enxergar contrastes

---

<sup>6</sup> Assim como em erros fônicos, caso seja considerada a possibilidade da influência da LM; tendo em vista a sonoridade que a letra <s> adquire – em português – quando entre vogais. Citamos no texto principal acima apenas *erros gráficos* por estes estarem em destaque neste trabalho.

significativos entre duas línguas até a confecção de materiais mais “objetivos”<sup>7</sup> de ensino de línguas (gramática e normativamente falando), a AC enfraqueceu e deu espaço à AE quando percebeu-se que se os estudos sobre ensino de línguas precisavam ir além da ênfase em certos elementos da LE (que, segundo a AC favoreciam os erros) deixando de lado outros aspectos importantes da mesma pois, dessa forma, o aluno teria apenas uma visão parcial de sua LE escolhida, perdendo este a noção do sistema lingüístico como um todo.

## 1.2 A TEORIA DA ANÁLISE DE ERROS

A teoria da Análise de Erros (AE) consiste em um conjunto de procedimentos levado em consideração na avaliação da gravidade relativa dos erros de um aprendiz.<sup>8</sup> Sucintamente, a AE tem suas bases na Linguística Gerativo-transformacional e no Cognitivismo; seus principais interesses estão na Aquisição de L2 e de LE. Segundo essa teoria – ao contrário do que pensa e defende a AC – o erro é positivo, pois demonstra em que estágio da aprendizagem o aprendiz se encontra, tendo suas possíveis causas, não somente as interferências da LM, mas também a própria língua que se está aprendendo, assim como as estratégias de aprendizagem, os materiais e as técnicas utilizadas pelo professor. Não somente positivo, o erro é visto pela AE como um elemento de diagnóstico pois evidencia a existência de um processo interno, mental, pensante e analítico; o erro não é empecilho à aprendizagem. Pelo contrário, ele faz parte do processo e, a partir dele, os caminhos do ensino ou continuam por onde estão ou se refazem, mediante as tipologias de erros encontradas no processo contínuo da interlíngua do aprendiz, interlíngua essa que se modifica ao longo do desenvolvimento e aperfeiçoamento do aprendiz na sua nova língua.

---

<sup>7</sup> “Dos resultados obtidos em AC pode-se almejar a construção de uma gramática pedagógica (de interesse de professores, alunos, tradutores e pedagogos), a elaboração de exercícios estruturais destinados à prática de estruturas-problema, enfim, a confecção de materiais. [...] No entanto, por se concentrar a AC em aspectos puramente lingüísticos, negligenciando outros fatores relevantes ao processo de aprendizagem, muitas das recomendações pedagógicas da AC são lógicas e empiricamente falhas”. (Newmark e Reibel, 1968; apud Magro, 1979, p. 126).

<sup>8</sup> Outra contribuição importante da AE é a sua natureza metodológica. Diferentemente da AC, a AE desenvolve procedimentos metodológicos cuidadosos para a análise de erros nas produções dos falantes não-nativos (Corder, 1974), apresentando, normalmente, a seguinte sequência: recolha de dados (de produção espontânea ou induzida); identificação, descrição (classificação e quantificação) e explicação dos erros.

Nos estudos sobre aquisição de segunda língua, a AE estuda os tipos e as causas dos erros linguísticos sendo tais erros classificados por sua modalidade, pelo nível linguístico, pela forma, pelo tipo de erro, pela causa e no contraste norma vs. sistema.

Os erros dados pela modalidade são aqueles relacionados ao nível de conhecimentos ou seja, ao nível de competência adquirida em contraste com o desempenho esperado para o nível em que o aluno se encontra em avaliação ao que foi apresentado pelo aprendiz nas quatro habilidades: oral (acurácia na estrutura e no sentido de sua fala mais a fluência), escrita (ortografia, composição, etc.), leitura (decodificação e interpretação do texto escrito) e audição (distinção e compreensão auditiva, desde o nível fonético até o da interpretação do que se ouve).

Os erros considerados de acordo com o nível linguístico são aqueles relacionados à pronúncia, ao conhecimento gramatical, ao vocabulário adquirido e pertinentemente utilizado e, ao estilo devidamente empregado na produção linguística do aluno, ou seja, além dos elementos essenciais de ortografia, gramática e pontuação, a escolha do estilo está relacionada à seleção das palavras empregadas, à estrutura das frases e parágrafos (na forma escrita), tudo isso efetivamente utilizado de modo a transmitir o significado intencionado pelo aprendiz.

Há os erros relacionados à forma, isto é, à omissão, inserção ou substituição indevida de estruturas linguísticas encontradas na produção do aluno. Na ortografia, por exemplo, há a troca de posição de letras que, além da pronúncia, podem mudar o sentido de uma palavra. Na formação de frases e orações, a elisão de alguma estrutura pode acarretar em erros de estrutura e/ou de sentido. Na substituição de uma estrutura por outra – e.g. mal (advérbio) por mau (adjetivo) ou vice-versa – acarretando em usos e sentidos finais inadequados ou inexistentes.

Há os erros tipológicos, a exemplo os erros sistemáticos (de competência) em oposição aos erros ocasionais (de performance), isto é, erros que evidenciam a falta de conhecimento das estruturas e dos usos da língua em contraste com os erros espontâneos ocorridos no momento de uso da língua, na utilização dos conhecimentos linguísticos previamente adquiridos que compõem a competência linguística de um indivíduo.

Os erros de causa são os que estão sob o olhar desta pesquisa pois, são aqueles analisados por suas causas, como os erros derivados da interferência de outra(s) língua(s); de erros

provenientes do processo de interlíngua, ao longo dos estágios de aprendizagem de uma LE, por exemplo.

Historicamente, a Análise de Erros nasceu em um momento em que as bases psicológicas embasadas na teoria behaviorista da aprendizagem começaram a perder terreno para as bases de orientação mentalista - em meados do final da década de 1960 e começo dos anos 1970 – a partir do enfraquecimento da AC. Chomsky, (1998), com sua gramática gerativa, favoreceu a mudança de foco nos estudos da época. Saíam os estudos do comportamento (e seus produtos) em detrimento dos estudos que visavam entender e explicar os mecanismos internos usados pelo pensamento e pela ação humanos, nascendo aí uma perspectiva cognitiva. Chomsky afirma que tal perspectiva vê o comportamento (e seus produtos) não como o objeto de investigação, entretanto como dados que podem fornecer evidências sobre os mecanismos internos da mente e os modos como esses mecanismos operam para executar ações e interpretar a experiência. “As propriedades e padrões que eram o foco da atenção na linguística estrutural encontram seu lugar”, porém, a partir dali, como fenômenos passíveis de explicações, juntamente com inúmeros outros, em termos dos mecanismos internos que geram expressões. (Chomsky, 1998, p.21).

Para esse linguista mentalista, contrariando as bases comportamentalistas, apenas os dados linguísticos disponibilizados nos contextos de fala não seriam suficientes para explicar como uma criança desenvolve – em um curto espaço de tempo – uma estrutura linguística tão complexa. Na verdade, é das bases gerativistas desse pesquisador o pensamento de que o ser humano traz consigo a possibilidade geneticamente determinada de desenvolver qualquer língua natural, não importa onde nasça ou onde cresça, uma vez que os dados da experiência linguística servem apenas de alavanca para o desenvolvimento linguístico e não somente como modelos a serem imitados à exaustão, sendo modificados e ampliados conforme o modelo anterior era aprendido. Para Chomsky, trazemos a gramática universal (GU)<sup>9</sup> implícita às nossas capacidades de pensamento e

---

<sup>9</sup> Chomsky (apud Andrade, 2011, p.28) nos convida a pensarmos a GU como o “sistema de *princípios* que caracteriza a classe de gramáticas possíveis, por meio da especificação de como são organizadas as gramáticas particulares, como são construídas as diferentes regras de tais componentes, como eles interagem e assim por diante [...]”. Tal concepção parte de um conjunto de hipóteses empiricistas, relacionadas à faculdade da linguagem biologicamente determinada. Quando uma criança aprende uma língua, sua tarefa é a de escolher – entre as gramáticas oferecidas pelos princípios da GU – qual a gramática em compatibilidade com os dados imperfeitos e ainda limitados que lhe são apresentados. Este pensamento defende, assim, que a aquisição de língua não é um processo passo a passo de generalização, associação e abstração, migrando de dados linguísticos para a gramática, e que a sofisticação sutil de nossa compreensão ultrapassa, de longe, o que é passado pela experiência.

raciocínio. Ele argumenta que essa gramática implícita “é o que podemos supor termos recebido biologicamente uma propriedade geneticamente determinada da espécie humana na qual a criança não aprende a teoria, porém a aplica à medida que desenvolve o conhecimento da linguagem”.

Tratando do ambiente onde o falante nasce e/ou cresce, a interação do indivíduo com esse meio, somada ao aparato biológico favorável à linguagem do ser humano, proporcionam à criança uma representação mental que nós humanos somos capazes de reorganizar e voltar a representar (Liceras, 1996; apud Andrade, 2011, p.29). Para essa autora, os elementos linguísticos externos, mesmo que indefinidos e inconstantes, no momento que interagem com os princípios disponibilizados pela GU, irão desencadear a língua que o indivíduo passará a dominar como resultado de uma atividade inerente ao órgão motor da linguagem.

É a partir desse momento de distanciamento do comportamentalismo como teoria de aprendizagem que Corder (1967) propõe que os erros dos estudantes são positivos e servem como indicadores do processo de desenvolvimento da língua que esses aprendizes estão estudando. Se temos uma interação entre indivíduos, ambiente e dotação genética que nos proporciona um utilizar raciocinado da língua, temos aí uma mescla de afinidades entre AC e AE e, dessa mescla, veio o enfraquecimento de uma teoria para o fortalecimento de outra. De fato, os estudos contrastivos tiveram sua fase de prestígio logo nos primeiros anos da década de 1960, porém, com os estudos avançando, foram sendo detectados problemas nas alegações da AC e este modelo foi perdendo sua credibilidade, mesmo sendo defendida por autores como Wardhaugh (1970), melhor explicitado por Durão (2007) e também citado por Magro (1979).

Wardhaugh, na verdade, foi quem distinguiu duas abordagens possíveis em AC, propondo que elas assim procedessem: (1) a primeira abordagem coletaria listas de erros e em seguida os explicaria mediante a base na AC dos sistemas linguísticos envolvidos na aprendizagem. Esta primeira abordagem sobretudo diagnóstica, recebeu então o nome de versão fraca da AC; já (2) a segunda abordagem – de ordem prognóstica - promovia uma comparação sistemática entre os dois sistemas linguísticos e, quando estacados seus pontos de semelhanças e diferenças (nos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, etc.), poderíamos prever os erros que os alunos cometeriam em sala de aula. A esta abordagem prognóstica da AC deu-se o nome de *versão forte* que, para Wardhaugh (1970) era irreal e impraticável. Dois outros autores corroboravam com a opinião de Wardhaugh: eram eles Gradman (1971:11-4) – que afirmava que a AC deveria ser uma

hipótese fundamentada em resultados confirmados, nunca devendo ser preditiva; e Dusková (1969), que já havia observado que os erros preditos pela AC representavam apenas *uma parcela mínima* do total de erros realmente encontrados no desempenho dos alunos. Sendo assim, por a AC não oferecer a predição de *todos* os erros causados pela interferência da LM – além de prever alguns erros (hipotéticos) que jamais foram encontrados na prática – ela foi cedendo espaço à AE.

Entretanto, mesmo substituindo a AC e contribuindo de veras na forma em como enxergar e utilizar o erro de maneira positiva, a AE também recebeu suas críticas, voltadas essas para duas principais limitações: seus procedimentos metodológicos (considerados fracos, insuficientes) e as limitações em seu alcance.

A AE falha em promover uma visão completa da língua do aprendiz; a maioria de seus estudos são de natureza transversal, promovendo uma visão parcial; além disso, a AE não leva em consideração o que os aprendizes fazem de correto nem seu desenvolvimento ao longo do aprendizado.

### 1.3 SOBRE ERROS

Definido no dicionário regular como (1) ato ou efeito de errar; (2) juízo ou julgamento em desacordo com a realidade observada; engano; (3) qualidade daquilo que é inexato, incorreto; (4) desvio do caminho considerado correto, bom apropriado; desregramento; (além de outras explicações derivadas em outras áreas), na sua origem etimológica latina (*ē*rror,*ō*ris) nos traz a noção de desvio, engano, falta. (Houaiss, 2001, p.1190).

Na linguística, o erro é melhor classificado como desvio de um determinado padrão formal ou inadequação de uso. O erro linguístico, como assim é tratado - à visão de estudiosos como Bechara<sup>10</sup> (2002, p.15) e Bagno<sup>11</sup> (2007) - é desvio a qualquer norma esperada para determinado

---

<sup>10</sup> Evanildo Cavalcante Bechara é um renomado gramático, professor e filólogo brasileiro, responsável por obras como *É* autor de várias das principais gramáticas da língua portuguesa destinadas tanto ao público leigo quanto a profissionais da área: *Moderna Gramática Portuguesa* (37.<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro : Editora Lucerna, 1999); *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (1.<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro : Editora Lucerna, 2001); *Lições de Português pela Análise Sintática* (18.<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro : Editora Lucerna, 2004). Mais informações em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Evanildo\\_Bechara](https://pt.wikipedia.org/wiki/Evanildo_Bechara), acessada em 06.09.2017.

<sup>11</sup> Marcos Bagno é também professor, doutor em filologia, linguista e escritor brasileiro. Uma de suas principais preocupações e temáticas é o preconceito linguístico, fato que o fez ser amplamente conhecido pela obra “Preconceito

evento de emprego da língua. Para Bechara, por exemplo, “nunca há um erro no português, haverá sempre um erro numa variedade da língua”. Assim, o erro reside na inobservância à norma esperada para o contexto específico de uso da língua. O erro, conseqüentemente, não ocorre apenas por inobservância à norma padrão, mas na transgressão a uma norma esperada para a situação de fala ou de escrita específicas.

Bagno (2007), mais categoricamente à Língua Portuguesa, afirma que “erro de português” é algo que não existe. O que de fato vêm a existir são diferentes gramáticas para diferentes variedades do português (gramática normativa, gramática do uso, etc.); cada uma possuindo a sua validade e considerando o contexto em que a língua é utilizada.

Falando em gramática normativa, Brown (1994, p.205), em *Principles of Language Learning and Teaching*, define a categoria de erros linguísticos como “um desvio perceptível da gramática adulta de um falante nativo, refletindo a competência de interlíngua do aluno”. Nesse trabalho, ele cita o exemplo: *Does John can sing?* (na intenção de se saber se John consegue cantar), onde um verbo auxiliar precedente foi apontado como um erro (*does*). Para um nativo, escolarizado, tal formação gramatical não corresponde à gramática normativa do inglês, na qual se ensina que verbos modais como *can* – por também serem verbos auxiliares – não se utilizam do anteparo de outros verbos auxiliares. Possivelmente, o *does* aqui (verbo auxiliar que indica tempo presente, modo simples e 3ª pessoa do singular, no inglês) tenha sido uma hipercorreção do falante, em prol de indicar presente e fazer referência a *John*. Entretanto, *can* já se refere a possibilidades, habilidades ou permissões dadas no presente e, numa oração interrogativa, apresenta-se, sintaticamente, ao início da oração antes do sujeito. A oração ficaria então *Can John sing?* (John sabe/consegue/pode cantar?).

Na Linguística Aplicada (LA), o erro é tratado como um desvio, uma fuga do que é aceitável dentro das normas de uma determinada língua por um falante, em especial o aprendiz de uma segunda língua (L2) ou de uma língua estrangeira (LE). Nesse campo linguístico, conhecido por sua atuação no ensino de línguas, é feita uma distinção dada como significativa e deveras levada em conta por professores e linguistas aplicados: a diferença entre *errors* and *mistakes*. Embora a tradução para ambas seja *erros*, além do grau de formalidade ou informalidade – que

---

Linguístico: o que é, como se faz.”. Atua mais especificamente na área de sociolinguística e literatura infanto-juvenil, bem como questões pedagógicas sobre o ensino de português no Brasil.

alguns falantes e professores possam considerar a grosso modo – o que melhor difere esses dois termos é o grau de competência linguística que um falante tenha sobre uma língua, nativa ou estrangeira. Quando o falante não domina ou desconhece normas e particularidades de uma determinada língua e ele desvia da norma, como citado anteriormente, ele comete um *error*; quando o falante conhece mas, por algum motivo – cansaço físico ou mental, pressa, emoção, esquecimento da colocação adequada, etc. – “escorrega” em determinado momento de sua produção linguística dada como padrão, ele comete um *mistake*, muitas vezes, fazendo um ajuste imediato com a estrutura adequada ao seu momento de fala.

Uma observação interessante sobre os erros é a forma com que são vistos pela AC e a AE. Para a AC, o erro poderia vir da transferência<sup>12</sup> negativa de estruturas da LM para a LE (ou da L1 para a L2), isto é, quando essa transferência interfere na aquisição das estruturas da LE, propiciando os erros. Para a AE, o erro já é entendido como algo mais positivo pois permite diagnosticar - ou pelo menos elencar – as possíveis causas que levaram o aluno de LE/L2 a cometer determinados erros ao longo do seu processo de aprendizagem.

Aproveitando essa diferenciação, na LA mais especificadamente, se faz algumas distinções dentro da categoria dada como *erros* que são os erros *intralinguísticos* e os *interlinguísticos*, que fazem parte dos objetivos desta pesquisa em particular sobre erros gráficos no espanhol por alunos de ELE.

#### **1.4 ERROS INTRALINGUÍSTICOS vs. ERROS INTERLINGUÍSTICOS**

Como o próprio prefixo *intra-* implica, os erros *intralinguísticos* são aqueles resultantes da aprendizagem da L2/LE em questão e não se encontram relacionados diretamente à língua materna do aprendiz – como iremos perceber ao vermos os erros *interlinguísticos*, mais comuns e predominantes nos estágios iniciais do aprendizado de uma LE e, predominantes nesta pesquisa por causa do nível dos alunos e pela tipologia dos erros em foco.

---

<sup>12</sup> Entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquiridas previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2. (ORTIZ ALVAREZ, 2002)



Os erros **intralinguísticos** (ou intralinguais) demonstram do aprendiz uma interlíngua cada vez mais reduzida e um conhecimento maior da língua alvo, à medida que os aprendizes vão adquirindo o novo sistema. De acordo com Ellis (1994), os erros intralinguais refletem as características gerais do aprendizado das regras de uma língua estrangeira, tais como generalização equivocada, a aplicação incompleta das regras e a não apreensão das condições em que as regras são aplicadas.

Em geral, os erros intralinguísticos têm origem nos seguintes processos:

a) **omissão**, como por exemplo, *arboles* no lugar de *árboles*, onde aqui o acento gráfico (´) em <a> foi esquecido;

b) **adição**: *llamán* no lugar de *llaman* – inserção de um acento gráfico onde, originalmente, não há, modificando até a sílaba tônica da palavra; inclusive, tal flexão verbal não existe em espanhol.

c) **generalização** - *conocimos a un restaurante nuevo* no lugar de *conocimos un restaurante nuevo* - no Espanhol, somente se utiliza a preposição **a** com complemento direto se esse for uma pessoa determinada;

d) **formas alternadas** - um subtipo de erro intralingual, desenvolvimental, caracterizado pela alternância de membros de uma mesma classe, em especial, aquela feita entre pronomes como *yo, me, mi e mí*, do espanhol, em contraponto com os pronomes do português *eu, me, meu/minha* e (a/para) *mim*. Exemplo dessa troca entre pronomes podemos encontrar em *mí libro* no lugar de *mi libro*; *esto és para yo* ao invés de *esto és para mí*.

e) **ordem indevida de palavras**: *había me divertido* no lugar de *me había divertido* – isso é comum entre o português e espanhol, porque o brasileiro (nosso caso) tende a manter a ordem sintática do português nas orações e, mesmo muito próximas, português e espanhol trazem suas diferenças que, de certa forma, fogem à lógica do nosso raciocínio. Tal evento acontece muito com brasileiros aprendendo inglês, no caso, na ordem dos adjetivos junto aos substantivos. É comum, nos estágios iniciais principalmente, os alunos de ILE (Inglês como Língua Estrangeira) cometerem inversões sintáticas como *we met a restaurant new* ao invés de *we met a new restaurant* – Conhecemos um restaurante novo;

f) **invenção de uma nova palavra na língua meta:** *cuedigo* no lugar de *código*, ou, *alumnião/ aluño* no lugar de *alumno*, etc.;

g) **confusão entre termos lexicais parecidos:** *al redor* no lugar de *alrededor*, ou, como no caso dos falsos cognatos: *borrar*, *prender* e *en cuanto*, significam, respectivamente, em português: *apagar*, *ligar* e *assim que*;

h) **não relação entre letras e fonemas da língua meta:** *reserbada* (grafia com erro)<sup>13</sup> no lugar de *reservada* (grafia padrão; pronúncia [reser'βada], onde /β/ não se caracteriza fonema do português mas, do espanhol); ou, *utilisan* (grafia com erro<sup>14</sup>) no lugar de *utilizan* (grafia padrão; pronúncia [uti'liθan], onde /θ/ também não participa do sistema fonético do português).

Erros como os citados acima são resultados da aprendizagem da língua meta em si mesma e não estão relacionados – obrigatoriamente - à língua materna do aprendiz.

Por sua vez, os erros **interlinguísticos** (ou interlinguais) – como o prefixo **inter-** sugere - vêm da relação *entre línguas* e, por sua vez, são mais predominantes nos estágios iniciais do aprendizado de uma nova língua, visto que, se é esperado que o aprendiz busque, quase que automaticamente, referências diversas – desde sonoras, grafemáticas, morfológicas a sintáticas - já de hábito na sua língua materna.

Tais erros refletem a interferência da língua materna (e, dependendo da bagagem linguística do aprendiz em outras línguas estrangeiras, refletem também outras interferências) na produção oral e escrita da nova língua (a LE). Como citado no parágrafo anterior, os erros interlinguísticos são mais comuns nos estágios iniciais do aprendizado de uma LE. Nada de se estranhar principalmente porque, se pensarmos bem, até que o aprendiz se familiarize com o novo sistema da LE, sua língua materna – para uma grande maioria - é a única experiência prévia com que o aluno pode contar até ali. À medida que vai se desenvolvendo no aprendizado da LE, é normal que o aprendiz vá trocando os erros interlinguais pelos intralinguais, mencionados anteriormente.

---

<sup>13</sup> Erro gráfico associado a uma incauta generalização de que <v>, no português, seja em geral ou sempre equivalente à <b>, em espanhol, principalmente quando em dúvidas em palavras cognatas.

<sup>14</sup> Erro gráfico possivelmente relacionado ao fato de que ora <s> e <z> nas duas línguas têm sons e regras ortográficas semelhantes, ora bem distintas. *Utilizam* (port.) tem <z> com som [z], inexistente no espanhol. *Utilizan* (esp.) tem <z> com som de [θ] ou [s] (seseo). Esta palavra ainda tem a confusão entre <m> e <n>, aqui, desinências verbais de terceira pessoa do plural em português e espanhol, respectivamente.

Sendo assim, é graças a esse fator da busca por referências na LM que temos, como causas dos erros interlinguísticos:

- a) a **extensão por analogia**, por exemplo, *andávamos* no lugar de *andábamos* (confusão fonológica e morfológica);
- b) a **não distinção lexical na língua materna em relação à língua meta**, por exemplo, *surpresa* ao invés de *sorpresa* (o aluno desconhece que, em espanhol, a palavra se escreve com <o> e não com <u>);
- c) a **não distinção gramatical na LM em relação à nova LE**, por exemplo, *vamos salir de copas* no lugar de *vamos a salir de copas* (o verbo *ir*, em espanhol, demanda a preposição *a* entre o verbo anterior e o próximo, no infinitivo, nas locuções verbais que expressam ações futuras;
- d) o **uso de palavras da língua materna em frases da língua meta**, por exemplo, *abelhas* no lugar de *abejas*, ou, *perigoso* no lugar de *peligroso*;
- e) o **uso de formas estrangeirizadas**, por exemplo, *various* (do inglês) no lugar de *vários*, ou *possible* (do inglês) no lugar de *posible*;
- f) a **tradução literal**, por exemplo, *inesquecible* no lugar de *inolvidable*, ou, *cobierta* no lugar de *cubierta* (que, aliás, é um falso cognato, significando *pneu*);
- g) a **transferência de estrutura da língua materna**, por exemplo, *mucho leche* no lugar de *mucha leche*, ou, *más una vez* no lugar de *una vez más*.

Após a apresentação sobre erros intralinguísticos e interlinguísticos, veremos a seguir o que sejam erros gráficos e quais são pertinentes a este trabalho. Na sequência, trazemos o conceito de *interlândia* e suas premissas com algumas observações inerentes aos dois grupos de alunos participantes desta pesquisa.

## 1.5 ERROS GRÁFICOS

O próprio título deste trabalho já nos direciona ao tipo de erro que procuramos – os erros gráficos. Encontrados nas transcrições dos ditados feitos por alunos iniciantes do espanhol (na disciplina de Espanhol I, como LE), os erros obtidos são mais de natureza interlinguística que intralinguística, na anteriormente comentada relação *fonema-grafema*. Por sua vez, os erros intralinguísticos que pudemos encontrar não estão em tanta evidência nas palavras escolhidas para análise, porém, em outras palavras do texto base. Sendo assim, para melhor compreendermos os

erros interlinguísticos aqui envolvidos, vejamos o conceito de erros gráficos e, no subtópico a seguir, o conceito de interlíngua.

Os erros gráficos, como seu próprio nome sugere, são aqueles oriundos da má grafia ou transcrição das palavras conforme foram registradas nos dicionários e gramáticas, baseando-se em regras ortográficas, inclusive. De uma maneira mais sucinta, são considerados erros gráficos aqueles relacionados à má pontuação, ou ao uso inadequado de outros signos; à acentuação gráfica – com a ausência ou a má colocação dos acentos existentes por entre as sílabas, até mesmo, à colocação de acento gráfico onde não exista; à separação e união de palavras (que seriam escritas numa forma só, e.g.: *guarda napo*, *derrepente*); à alteração da ordem das letras; à confusão de fonemas (e.g. grafia *r* ao invés de *rr*, correspondendo ao fonema /r/); à omissão de letras e letras que sobram (e.g.: *llamaØ* ou *llhaman*, ao invés de *llaman*); à confusão de letras que correspondem ao mesmo fonema (e.g. *h* = *acer* ao invés de *hacer*; *c-z* = *almazena* ao invés de *almacena*) e ao uso das maiúsculas quando são requeridas (e.g. em nomes próprios) (Farias, 2007).

Neste trabalho, os erros de pontuação não nos interessam visto que não estamos analisando o texto inteiro, apenas a grafia de determinadas palavras.

## 1.6 INTERLÍNGUA

Sistema mental desenvolvido pelo aprendiz ao aprender uma L2, a interlíngua caracteriza a produção do falante não nativo em qualquer estágio anterior à completa aprendizagem (assim como, aquisição) dessa língua-alvo. Essa interlíngua se modifica ao longo do processo de aprendizagem pois, à medida que o aprendiz vai se aprimorando na nova língua e se tornando mais seguro e fluente nesta, as intersecções, interferências e transferências da L1 para L2 vão paulatinamente sendo reduzidas, salvo fossilizações voluntariamente não trabalhadas pelo próprio novo falante da L2.

O termo “interlíngua” propriamente dito foi efetivado pelo linguista americano Larry Selinker, quando este se apercebeu que aprendizes de uma L2 construíam um sistema linguístico peculiar – entre a L1 e a L2 – com traços de ambas as línguas. E, para que compreendêssemos melhor esse singular processo “entre línguas”, Selinker trabalhou o conceito de interlíngua a partir de seis premissas que nos permitem compreender o que se passa na nossa mente ao adquirirmos

um sistema linguístico diferente ao de nosso costume, o da nossa L1 (ou LM), seja este próximo ou distante em semelhanças entre as duas línguas em questão.

Primeiramente, Selinker defende que o aprendiz constrói um sistema de regras linguísticas abstratas que subjaz a compreensão e produção da nova língua (L2/ LE). Tal sistema de regras é visto como uma gramática mental e é este que recebe o nome de interlíngua.

Segundo, o linguista nos afirma que essa gramática mental é “permeável”, permitindo-se assim sofrer influências externas, absorvendo inferências do que recebe do *input*, por exemplo. Da mesma forma, pode sofrer a influência de fatores linguísticos provindos dos conhecimentos previamente adquiridos pelo próprio aprendiz que, ao buscar recursos na sua LM ou no que já aprendeu na LE, que resultam em omissão, generalização em excesso e erros por transferência (citados na parte sobre erros intra e interlinguísticos). Um exemplo de influência por omissão podemos ter quando um aluno brasileiro, aprendendo inglês, deixa de usar os auxiliares *do* ou *does* acrescidos da partícula da negativa *not*, ao construir adequadamente a estrutura gramatical da negativa do presente simples, construindo, ao invés de “Pedro doesn’t speak English” (Pedro não fala inglês), a estrutura “Pedro *no* speak English”, utilizando-se do advérbio de negação *No*. Entende-se a ideia de expressar-se negativamente porém, não adequadamente conforme as regras estruturais internas da gramática do inglês.

Em referência a essa segunda premissa da permeabilidade da gramática mental e as influências por ela sofridas, acreditamos importante a informação de que os alunos participantes da disciplina de Espanhol I antes têm contato com a disciplina de língua inglesa, subdividida em Inglês I e Inglês II<sup>15</sup>, o que participa das nossas observações quando analisamos, mais à frente, erros gráficos como os da palavra *posible* que, além da interferência do <ss> existente tanto em português quanto em inglês, sofre a interferência gráfica (quicá também etimológica) do sufixo formador de adjetivo <-ble>, amplamente enfatizado na sala de aula de língua inglesa, nas aulas de formação de palavras por afixação.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Língua Inglesa: Disciplina anual para a turma de Edificações (EM) e semestral para a turma de Comércio Exterior (ES). Em consequência disso, pode ser que a influência do inglês seja maior nas turmas de EM do que nas de ES. Apesar desse destaque, deixamos essa observação para ser pesquisada em futuros trabalhos, quando tivermos mais turmas em análise.

<sup>16</sup> Aliás, a autora deste trabalho tem essa percepção, em especial, por ter sido a professora de língua inglesa das duas turmas participantes, logo no ano letivo anterior (2015.1 e 2015.2).

A terceira premissa de Selinker é estimulante e animadora: ela nos diz que a gramática do aprendiz é transitória, ou seja, à medida que o aluno vai recebendo novos dados sobre a língua alvo, aprendendo mais sobre suas peculiares estruturas, seus termos e suas adequações de uso; trocando falsas regras por verdadeiras e assim, reestruturando e re-internalizando paulatinamente essa LE em sua mente, numa construção contínua de uma série de gramáticas de interlínguas, avançando, o aprendiz, para novos estágios de complexidade, favorecendo a uma maior aproximação com a efetividade do aprendizado e aquisição da L2. Tal processo “mutante” tem o nome de *continuum* de interlíngua.

A quarta premissa, segundo alguns pesquisadores, é que o sistema que os aprendizes constroem contém regras variáveis, argumentando que tais aprendizes são propensos a terem regras competindo em algum estágio do desenvolvimento linguístico para a L2. Entretanto, alguns outros pesquisadores argumentam que os sistemas interlinguísticos são homogêneos e que a variabilidade reflete os erros que os aprendizes cometem quando tentam se utilizar do que já aprenderam para se comunicarem, enxergando tal variabilidade mais como um aspecto de performance do que competência. Tal premissa de que os sistemas interlinguísticos são eles mesmos variáveis é, portanto, disputada.

A quinta premissa é de que os aprendizes empregam várias estratégias de aprendizagem no intuito de desenvolverem suas interlínguas. Os diferentes tipos de erros por eles cometidos refletem essas diferentes estratégias. Erros de omissão refletem simplificação e estruturas que o aprendiz ou ainda não aprendeu ou não se encontra pronto ou seguro para processar e utilizar. Já a supra generalização e os erros de transferência podem ser vistos como evidência de estratégias de aprendizado.

Por fim, a sexta premissa, chama-nos a atenção à fossilização – um processo interlinguístico, existente apenas na gramática dos aprendizes de línguas estrangeiras (e não na aquisição de língua materna), no qual itens, regras e subsistemas são mantidos por um aprendiz, entre os sistemas de sua L1/LM e da L2/LE e que não pertencem a nenhum desses sistemas. Selinker (1972), inclusive, comenta que apenas cerca de cinco por cento dos aprendizes de uma L2/LE irão desenvolver em si a mesma gramática mental existente na mente de um indivíduo nativo. A maioria acaba fossilizando algo no meio do caminho, incluindo fossilizações instaladas ainda em estágios iniciais do aprendizado que, meia-volta, num processo de retrocesso linguístico,

surgem na produção oral e/ou escrita do aprendiz. No nosso caso, por exemplo, se erros gráficos como *possible* – ao invés de *posible* – forem se instalando e não sendo corrigidos, principalmente por interesse do próprio aluno, é provável que em outras palavras como *profesor*, *clase*, *proceso* este mesmo aluno venha a produzir graficamente como em sua língua materna – com o dígrafo <ss>, inexistente em espanhol – *professor*, *classe* e *processo*.

## CAPÍTULO 2

### FONÉTICA, FONOLOGIA & ORTOGRAFIA

Neste capítulo teremos a fonética, a fonologia e a ortografia explanadas em sessões. Na primeira sessão, teremos o enfoque do que seja necessário saber sobre a fonética e a fonologia de modo que cheguemos a compreender como os fonemas do espanhol são compreendidos auditivamente e transferidos para a escrita pelo aluno brasileiro de ELE, tendo em mente o que o aluno já sabe sobre eles, o que sabe sobre o alfabeto e as regras ortográficas do espanhol, somando ao que já pôde praticar de articulação oral desses fonemas em sua sala de aula, junto ao seu professor. Em sequência, trazemos a sessão sobre a fala, refletindo sobre seu processo físico e mental. Continuando – vinculadamente à fonética e à fonologia - demonstramos o aparelho fonador parte a parte, complementando com os fonemas consonantais em evidência nesta pesquisa – descrevendo estes por meio de um quadro fonético. A ortografia vem em seguida, concatenada a sessões que destacam o alfabeto espanhol e as letras e consoantes espanholas aqui em destaque.

#### 2.1 FONÉTICA E FONOLOGIA

Historicamente, a Fonética e a Fonologia são partes da Ciência da Linguagem que embora tenham foco prático um pouco diferenciado, todavia estão circunscritas uma a outra. Trubetzkoy (1939 apud CÂMARA JR., 1977, p.120-121), afirma que a fonética é o estudo fônico do ato de fala e a fonologia, o estudo fônico do sistema linguístico. Como comentado acima, impossível destacar os estudos da fonética sem tratar dos da fonologia associadamente, pois ambos conhecimentos se completam nas explicitações dos sons do usuário em uma dada língua e/ou comunidade de fala. Os estudos dos fonemas da língua e de suas variantes livres e contextuais competem à área dos estudos linguísticos que vem a ser a fonologia.

Desde Trubetzkoy, várias foram as concepções dadas aos conceitos da fonética. A de Malmberg é que “a fonética é o estudo dos sons da linguagem [...] ocupa-se apenas da expressão linguística” (1970, p.9). Em (Dubois, 2014, pp. 262-263), temos que a fonética estuda os *sons da língua* em sua *realização concreta*, independentemente de sua função linguística (o que cabe à



fonologia) e, também citando Trubetzkoy, lembra que “o que caracteriza a fonética é estar de todo excluída qualquer relação entre o complexo fônico estudado em a significação linguística”, podendo ser definida como a ciência da *face material dos sons da linguagem humana*. Desta maneira temos algumas definições gerais e subdivididas da fonética, abaixo elencadas:

- a) Fonética Geral – responsável por estudar o conjunto das *possibilidades fônicas* do homem através de todas as línguas naturais. Ou seja, mesmo que um indivíduo não consiga pronunciar com perfeição e/ ou facilidade determinados traços de um fonema - por não constarem em sua língua materna – com estudo e prática é possível sim a articulação completa do mesmo por seu aparelho fonador, salvo incompatibilidades de origem patológica cognitiva (mental) ou física.
- b) Fonética Comparada – Presente neste trabalho, pela premissa comparativa que esse estudo traz, a fonética comparada estuda, ao compará-los, os sons que aparecem em duas ou mais línguas. Aqui, por exemplo, entre o espanhol e o português do Brasil temos alguns: o fonema consonântico espanhol, fricativo, interdental, surdo /θ/ (Masip, 2010, p. 9), presente nas pronúncias de *zapato* [θap'ato] e *almacena* [almaθ'ena] mas, não existente no sistema fonológico do português, em contrapartida ao fonema consonântico, fricativo, alveolar, surdo /s/, existente em ambas as línguas supracitadas, como em *sala* [sala], *sistema* [sis'tema] e *superior* [superi'or].

Na linguística comparada existe também um tipo de estudo fonético que se dedica às particularidades fônicas de um determinado sistema vocal, língua ou dialeto (e.g. fonética portuguesa, espanhola, inglesa, línguas tonais, línguas *click*, etc.).

- c) Fonética Histórica – De forma diacrônica, esta subdivisão da fonética pode seguir a evolução dos sons no curso da história da língua.
- d) Fonética Descritiva (ou Estática) – De um modo sincrônico, estuda os sons da língua num determinado espaço de tempo em sua evolução.

Mesmo tendo essas subdivisões, a principal diferenciação entre os diferentes ramos da fonética é determinada pela complexa natureza da mensagem vocal e pela diversidade dos métodos pelos quais essa mensagem pode ser apreendida ou descrita, trazendo assim à distinção dois ramos da fonética tradicionalmente conhecidos como (e) *fonética articulatória* (ou fisiológica) e (f)

*fonética acústica* (ou física). A articulatória estuda os movimentos dos órgãos fonadores por ocasião da emissão da mensagem. A acústica, por sua vez, a transmissão da mensagem pelas vibrações do ar e o modo como ela impressiona o ouvido do receptor, fisicamente falando.

Menos explorado mas, de grande importância quando é feito através da ou junto à fonética, é o estudo coadunado à neurofisiologia e à psicologia, ampliando os conhecimentos sobre os mecanismos cerebrais e neurológicos da codificação e decodificação da mensagem entre o emissor e receptor buscando explicar, por exemplo, por que um receptor brasileiro – estudante de ELE - escuta a pronúncia padrão de *abejas* (em espanhol) - [aβ'exas] – mas, “teimosamente”, a escreve como seu correspondente em português *abelhas*, mesmo já tendo-lhe sido explicadas as grafias e sonoridades pertinentes entre uma língua e outra da letra <j>, dos dígrafos <lh> e <ll> e dos sons /x/ e /ʎ/.

Dando continuidade à parte da fonética, Crystal (1988) a define como *a ciência que estuda as características do som humano*, especialmente aqueles utilizados na fala, e fornece métodos para a sua descrição, classificação e transcrição. Corrobora com Dubois (2014) quando contribui que, em geral, a fonética é sim subdividida, entretanto, em apenas três divisões: fonética articulatória, auditiva e acústica. Segundo ele, cabe à fonética articulatória estudar a maneira como os sons da fala são produzidos — ou articulados — pelos órgãos da fala (pulmões, laringe, faringe, boca, fossas nasais...), adicionando que a classificação dos sons usada no Alfabeto Fonético Internacional (doravante AFI; em inglês, IPA – *International Phonetic Alphabet*), por exemplo, se baseia em variáveis articulatórias. Já à fonética auditiva cabe o estudo da reação, em termos de percepção aos sons da fala, enquanto mediados pelo ouvido, nervo auditivo e cérebro.

Para O'CONNOR (1973, 117), há uma linha bem tênue entre a audição e a pronúncia daquilo que se fala. Quanto melhor ouvirmos algo, quanto mais se trabalha a distinção entre os sons, mais capacitados nos tornaremos a reproduzi-los. Entretanto, o que é menos esperado é justamente o contrário: quanto mais capacitados formos para reproduzir distintamente determinados sons, melhor poderemos ouvi-los, sendo assim, praticar sons diferentes melhora nossa capacidade de distingui-los através dos ouvidos. O'Connor (op. Cit.) ainda ressalta que quando um indivíduo não consegue distinguir um som, o artifício imediatamente utilizado é o da imitação, repetindo-o até que seus ouvidos captem que o som por este indivíduo reproduzido chegou o mais próximo possível do padrão. Tal fato é facilmente compreensível em se tratando

principalmente de um indivíduo isolado, no entanto, mesmo resultado não será possível se tal reprodução, distinção e imitação tiverem como coadjuvantes outros falantes.

Com base em citações como a anterior de O'Connor, defendemos entretanto que, quanto mais se ouve e se sabe da origem articulatória dos sons que formam as palavras de uma língua (como os sons são articulados no aparelho fonador), melhor nos capacitamos a escrever melhor tanto a língua materna como as estrangeiras, logicamente a partir do momento que unimos os conhecimentos sonoros, articulatórios, gráficos e ortográficos das línguas que estudamos ao longo de nossas vidas. Tanto é que um dos motivos tomados por base são as ementas das disciplinas de línguas estrangeiras (vide anexo 1, ementas/ planos de curso de ELE no IFRN). É comum e básico que se apresente ao aluno – logo de início – o alfabeto e os sons correspondentes às letras deste alfabeto (mostrando a relação biunívoca existente, caso haja), de forma que uma relação visual, auditiva e articulatória ali já se inicie, incluindo a isso, o contraste com as mesmas relações da língua materna.

Adentrando agora ao conceito de Fonologia, falaremos aqui, a título de noção sobre suas considerações, da Fonologia surgida no Estruturalismo e um pouco sobre a Gerativista, precursoras das teorias fonológicas atuais.

Antes de tudo, Fonologia, segundo Dubois et al. (2014, pp.264-266), é a *ciência que estuda os sons da língua do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística*, estudando os elementos fônicos que distinguem, numa mesma língua, duas mensagens de sentido diferente ([b] x [m] em *bala x mala*; o acento em *sabia, sábia e sabiá*, etc.), e aqueles que permitem reconhecer uma mesma mensagem por meio de diferentes realizações (reconhecer uma palavra inglesa a meio de vários sotaques estrangeiros) Nisto se diferencia da fonética, que estuda os elementos fônicos independentemente de sua função na comunicação.

A Fonologia se distingue em dois grandes domínios, na fonemática e na prosódia. Entretanto, distinções à parte, é na fonemática onde encontramos parceria a estudos como o nosso, já que este segmento da fonologia estuda as unidades distintivas mínimas (ou fonemas) em números limitados em cada língua, os traços distintivos ou traços pertinentes que opõem os diferentes fonemas entre uma língua e outra, as regras que as presidem a combinação dos fonemas na cadeia da fala (ambientes em que ocorrem, possibilidades articulatórias), tendo a segmentação e a comutação como operações principais.

O termo fonologia começou a ser empregado por volta de 1850, quando enfim se deu sua distinção em relação à fonética, na primeira metade do século XX, vinculada ao desenvolvimento do estruturalismo.

Falando em estruturalismo, na escola norte-americana, o termo *fonêmica* (em lugar de fonologia) teve grande uso, principalmente entre os estruturalistas, porém, fonologia e fonêmica somente podem ser considerados equivalentes quando tanto os elementos segmentais quanto os suprasegmentais puderem ser analisados como fonemas (visão não quista por fonólogos da escola britânica). Há também o termo fonemática (modelo firthiano), contudo, esta vertente apenas abrange o estudo dos fonemas segmentais que ocorrem em sequência linear, tal como vogais e consoantes, não incluindo os elementos prosódicos.

Ferdinand de Saussure, pai da Linguística Moderna e do Estruturalismo (e das dicotomias), por assim dizer, distingue, antes de tudo, fonética de fonologia (Curso de Linguística Geral), acentuando o caráter diacrônico de uma (fonética) e o sincrônico de outra (fonologia), ou seja, “a fonética é uma ciência histórica, analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A fonologia se coloca fora do tempo, já que o mecanismo da articulação continua sempre igual a si mesmo” (Saussure, 1969). A diferenciação entre fonética e fonologia, vinculada ao pensamento saussureano das noções de língua x fala, forma x substância, sintagma x paradigma, foi finalmente efetivada no 1o Congresso Internacional de Linguística (Haia, 1928), quando a fonologia se constitui como um campo à parte da fonética, tendo um objeto próprio de estudo.

A fonologia estruturalista tem como sua unidade mínima de análise o fonema – unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua. Nas correntes estruturalistas, o fonema era considerado não somente a unidade mínima de análise, mas também uma unidade que permitia a segmentação do contínuo da fala. Nessas correntes, a análise do fonema prevalecia sobre outras áreas, tais como morfologia e sintaxe.

O conceito de fonema ganha forma a partir de 1930, nos trabalhos do CLP (Círculo Linguístico de Praga). Saussure já tinha a noção do fonema, tal como usada hoje, em sua dicotomia *langue-parole*. O fonema é uma unidade da língua e o fone (som) é a unidade da fala.

Entrementes, após estudiosos como Saussure, Trubetzkoy e Bloomfield (1933) o fonema foi conceituado como elemento mínimo do sistema da língua, permitindo à linguística moderna ter uma unidade discreta, consequentemente segmentável, de análise.

Roman Jakobson, anos depois de Saussure (e de outros importantes colegas do Círculo Linguístico de Praga), teve um papel decisivo dentro dos estudos fonológicos, contribuindo para reformular o conceito de unidade mínima, indivisível: os traços fônicos. A partir de Jakobson, o fonema passa a ser um ‘feixe de traços distintivos’, mais abstrato e menos físico.

Há outros importantes aspectos a serem citados sobre a fonologia estruturalista, inclusive, orientando-a mais sob os moldes do Estruturalismo de Saussure e confrontando com aspectos da fonêmica, inclusive. Porém, para resumir um pouco, deixemos saber que a Fonologia estruturalista tinha como métodos de análise (a) análise de sons foneticamente semelhantes (SFS); (b) análise de pares mínimos<sup>17</sup> para identificação de fonemas; (c) análise de alofones<sup>18</sup> por distribuição complementar; (d) análise da neutralização<sup>19</sup> e (e) análise dos arquifonemas que, nada mais são, entidades representacionais da neutralização na qual algum traço não estivesse especificado<sup>20</sup>. Entretanto, havia algumas críticas, sendo elas, as seguintes:

(1) o modelo segmenta o contínuo da fala em unidades discretas (fonemas);

(2) os alofones não são relacionados entre si, da mesma forma que os fonemas. Exemplo famoso disso, no português, em distribuição complementar (um som ocorre exclusivamente em um contexto, enquanto o outro, ocorrerá em contexto distinto), são as consoantes - oclusivas alveolares - [t, d] em contraste com as africadas alveolopalatais [tʃ, dʒ] – alofones posicionais. As africadas ocorrem antes de uma vogal anterior alta [i] (como em *tia, dia, tico-tico, dinheiro, etc.*) enquanto as oclusivas alveolares ocorrem nos demais ambientes (como em *tudo, dedo, toda, etc.*);

---

<sup>17</sup> Dá-se o nome de *par mínimo* ao par de palavras com sentido diferente e cujos significantes diferem apenas por um fonema, como nos exemplos *faca* e *vaca*, *pode* e *bode*, *tia* e *dia*. (adaptado de Dubois [et al], 2014, p.422)

<sup>18</sup> Segundo Thaís Cristófaró Silva, em seu Dicionário de Fonética e Fonologia (2011), *alofone* é o “som que apresenta equivalência funcional com um ou mais sons, constituindo o conjunto de realizações de UM MESMO FONEMA.”

<sup>19</sup> De acordo com Dubois [et al] (2014, p.401), *neutralização* vem definida como *fonológica* – quando em certas posições da cadeia falada, uma oposição fonológica como [e] vs.[i], em português (ou [e] vs.[ɛ], em francês) não é mais pertinente. No geral, pode ser dada como a *perda de contraste entre fonemas por questões de estrutura do sistema*

<sup>20</sup> “O arquifonema é, pois, a intersecção dos conjuntos formados pelos traços pertinentes de dois fonemas, cuja oposição é neutralizável” (Dubois [et al.] 2014, p.60). Silva (2015, p.158), tratando de consoantes pós-vocálicas do português, cita o arquifonema /S/ que pode manifestar-se como [s, z, ʃ, ʒ] em posição final de sílaba. A autora chama a atenção que o *arquifonema* é transcrito entre barras transversais tendo assim um status fonêmico.

(3) a unidade mínima é o fonema (alguns linguistas irão propor outra unidade mínima para os segmentos);

(4) o modelo não permite generalizações entre fenômenos relacionados como: dizer que consoantes são labializadas quando seguidas de vogais arredondadas [o], [ɔ] e [u] (/p/ se relaciona a [pʷ], /b/ se relaciona a [bʷ], etc.), pois o modelo relaciona apenas os fonemas a seus respectivos alofones.

Após a fonologia estruturalista e mudanças naturais a processos investigativos científicos, surge a fonologia gerativa, representando um desenvolvimento e uma superação do estruturalismo, retomando-se a ideia dos primeiros fonólogos estruturalistas – de que o fonema não constitui uma unidade indivisível mas sim, um complexo de traços.

Contrastando com as ideias do Estruturalismo de Saussure do qual extraímos a dicotomia primeira langue (língua) vs. parole (fala) e a dicotomia significante (imagem acústica) vs. significado (sentido), teremos Chomsky, que introduziu a noção de regras linguísticas (regras que relacionam o som e seu significado), além de noções como competência (capacidade inata ao humano de produzir linguagem; seria o conhecimento da língua que o falante carrega em si) vs. desempenho (como o ser humano executa e gerencia – usa – sua competência; o uso real que o falante faz da língua) e Gramática Universal (teoria que estuda o modelo inato da mente humana relacionado com a capacidade da linguagem e o conhecimento linguístico; input; estrutura profunda<sup>\*\*</sup>). A noção de Gramática Universal foi introduzida como uma proposta de relacionar as línguas de acordo com suas similaridades. Para Chomsky as semelhanças presentes nas línguas do mundo ocorreriam devido a uma essência linguística genética comum aos homens. Dessa forma a GU seria uma organização mental em relação à linguagem compartilhada por todos os humanos. Hoje, Chomsky defende o termo Faculdade da Linguagem para se referir ao módulo inato de absorver, processar, abstrair e compreender a linguagem da espécie humana.

A fonologia gerativista foi apresentada pela primeira vez por Chomsky & Halle, em 1968, com a publicação da obra *The Sound Pattern of English* (SPE) (*O padrão sonoro do Inglês*). A partir desse momento, o componente fonológico passa a ser definido como a parte da gramática que atribui uma *interpretação fonética* à descrição sintática. Em outras palavras, a correspondência som-significado ultrapassa os limites do significante-significado (som- imagem acústica), isto é,

essa relação som-significado é definida pela gramática da língua, gerando um número infinito de sentenças, cada uma delas com sua representação semântica e fonética.

Interessante notar que, dentro desse novo modelo de Chomsky & Halle (1968), o componente fonológico tem como “entrada” (*input*), o fluxo da fala (estruturalmente analisado) e, em retorno de “saída” (*output*), uma representação fonética dessa cadeia de fala. Ou seja, fluxo, *in* x representação fonética, *out*.

Confrontando com o modelo estruturalista, uma das características do modelo gerativo que o difere daquela é a unidade mínima admitida. Desta vez, a unidade mínima não é mais composta por os segmentos que compõe os fonemas mas sim, os *traços distintivos*<sup>21</sup>. Tal mudança iria permitir não só generalizações, mas também uma melhor manipulação das regras **fonológicas** já que, para o modelo gerativista, o “traço” é a unidade mínima que tem **realidade psicológica** e **valor operacional** (Bisol, 2014).

Esses traços seriam, por sua vez, as propriedades mínimas referentes aos processos articulatório e acústico envolvidos na produção de um som. De acordo com esse ponto de vista, a representação segmental de um som seria, então, na verdade, o equivalente a um conjunto de feixes de traços distintivos referentes a esse som (como diz Bisol (2014), “representação mental dos itens lexicais, em que ‘conjuntos de especificações de traços fonológicos’ podem manter uma correspondência inequívoca ou não com o conjunto de traços fonéticos”). No modelo de Chomsky e Halle, os traços são distintivos, ou seja, são suficientes para provar contrastes fonológicos, e são binários, isto é, a binariedade equivale à presença (+) ou ausência (-) de algum traço, como por exemplo, as consoantes [b] e [m]. Dentre traços em comum de presença (+) são Consonantal, Anterior e Vozeado (entre outros) e de ausência (-) contínuo e alto, contudo, o traço que mais chama a atenção é que um é menos nasal [b] e o outro, mais nasal [m]. Agora, segundo Chomsky e Halle, enquanto na fonologia estruturalista se podia descrever um fonema e biparticionar essa classificação (sem perder o fonema em si), na fonologia gerativista, ao eliminar um traço da cadeia

---

<sup>21</sup> Os traços distintivos são unidades inferiores ao fonema; elementos fônicos mínimos suscetíveis de opor, numa mesma língua, dois signos diversos. Os signos *pato* e *bato* opõem-se pelo traço de *sonoridade*, presente em [b] [+sonoro] e ausente em [p] [-sonoro]. Já os signos *bolo* e *tolo* distinguem-se, isto é, opõem-se pela distinção acústica mínima no fonema inicial entre o traço grave (labial) e o traço agudo (dental). Vide Dubois [et al] (2014, pp. 187 e 188).

linear (feixe), seria eliminado todo o fonema (segmento) já que, sem um de seus traços, ele deixa de existir.

Ainda, no modelo de Chomsky & Halle, é interessante ressaltar a capacidade das *regras* poderem apagar, inserir ou mudar sons em dados contextos, operando baseadas na informação da representação fonológica dos itens lexicais, sendo assim, “para cada palavra possível construída pela sintaxe, as regras fonológicas irão derivar, a partir da representação fonológica (subjacente), uma representação fonética”. (Bisol, 2014).

Voltando aos traços, esses podem ser agrupados, então, em conjuntos que envolvem as propriedades (articulatórias / acústicas) a que se referem. Dessa forma, têm-se traços de classes principais, traços de cavidade, traços de modo de articulação, traços de fonte e traços prosódicos. Para descrição de cada um dos tipos de traços distintivos é interessante notar que há certa divergência de terminologias adotadas entre autores, entretanto, ocorre entre esses autores mais semelhanças que divergências. Um traço em comum a todos é o de cavidade, em outras palavras, o do trato nasal. Quando o véu palatino desce, na produção do som, o ar sobe pelas vias aéreas superiores nos promovendo os sons nasais, representados - tanto no português quanto no espanhol - pelos fonemas [n], [m] e [ɲ]. Caso não haja essa mudança de fluxo e o som saia pela boca (levantamento do véu palatino), dizemos que o fonema é não nasal. Para a teoria dos traços distintivos (e seu valor binário) dizemos então, respectivamente, que o fonema pode ser +nasal ou -nasal.

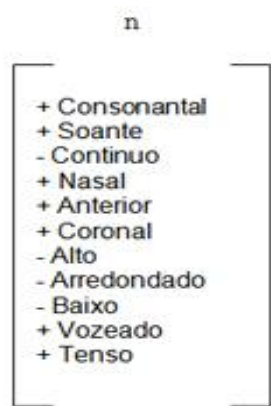


Figura 01 – representação por feixe de traços do segmento [n]

À esquerda, temos o segmento [n] representado por meio do feixe de traços. Importante lembrar que, no gerativismo, os traços que distinguem um fonema se compõem juntos, isto é, à medida que se retira um desses traços da matriz, o fonema como um todo deixa de existir, isto é, se o fonema /n/ perde o traço da nasalidade (tornando-se -nasal) pode ser um outro fonema composto pelas demais características, menos ser /n/. Se retiramos o traço +consonantal, deixamos de ter uma consoante e passamos a ter uma vogal. E assim por diante.

Outro ponto importante da Fonologia Gerativista são as *regras fonológicas*. Estas formalizam os processos fonológicos e, por sua vez, tais processos são formalizados por meio de



traços distintivos, estes obedientes a um ordenamento, uma linearidade, que caracteriza o modelo de organização das unidades fonológicas de uma língua, de um sistema.

Terminologias como descrição estrutural, mudança estrutural e ambiente (contexto) são comuns à fonologia gerativista; elas são componentes da regra fonológica, formalismo usado para representar um processo derivacional que a um determinado fenômeno poderá ser aplicado.

## 2.2 SOBRE FALA

No intuito de começarmos a refletir no processo físico e mental da fala, decidimos trazer um dos diversos caminhos que a linguagem humana se apresenta e como pode ser usada em nosso corpo e em nossa mente humana.

Os humanos poderiam se comunicar somente por gestos, por sons de instrumentos, por sinais de fumaça, etc., entretanto, dotados de um complexo sistema psicofísico provido, inclusive, por sua própria natureza e sua inatividade à comunicação e à linguagem, foram adaptando seus sistemas respiratório e digestivo até aprimorarem um sistema *fonador* complexo, articulável e adaptável. Adendo a isso, um mental desenvolvido o suficiente para criar cadeias de sons e associá-las a objetos, seres e situações específicas transmitindo essa primitiva forma de linguagem aos seus contemporâneos e descendentes. Semelhante ao que aconteceu em sua evolução física e de locomoção, saindo de quadrúpedes para bípedes (o que deixava os membros superiores livres para manipulação de diversos instrumentos), os humanos foram evoluindo no seu grau de expressão quanto ao mundo a sua volta e no contato entre seres de sua mesma espécie. O cérebro também acompanhou o desenvolvimento e o fez um ser detentor de linguagem.

Em Dubois [et.al] (2014, pp.242-246), a fala (por Saussure, *parole*, do francês) é confundida com a linguagem. Nas teorias inatistas (como no gerativismo de Chomsky), é a “faculdade natural de falar”; um ato primordialmente biológico, instintivo e inato ao ser humano. O aspecto *instintivo* é criticado por Sapir (1954, p.11), ao defender que a fala pode até parecer com o ato de andar (defendido pelos inatistas) mas, não ocorre do mesmo modo. Para Sapir, o processo de aquisição da fala é totalmente distinto ao de se aprender a caminhar. Enquanto o caminhar é uma função biológica inerente ao ser humano, a fala é uma função *não instintiva*, adquirida por ensino, pela função da cultura. A parte “mental” da fala corrobora com essa não instintividade

pois, se o indivíduo fala, acaba por comunicar suas experiências, suas emoções, suas ideias e essa comunicação implica que o indivíduo vive em sociedade. Em defesa a isso, o autor nos faz refletir ao dizer “eliminemos a sociedade, e o homem terá todas as possibilidades de andar; ele jamais aprenderá a falar”. Saussure, por sua vez - nas suas primeiras teorias – destaca a fala da linguagem, dando-lhe um lugar especial quando a opondo na famosa dicotomia *langue* vs. *parole*. É em Saussure que primeiramente aprendemos que a fala (junto à fonética) é a parte individual, o aspecto psicofisiológico da língua.

A fala, num sentido geral, é o termo usado na Linguística em seu sentido normal, fornecendo os primeiros dados para o estudo da língua. Para tais dados, existem duas principais interpretações que, ao invés de se oporem, se complementam (Crystal, 1988).

A primeira interpretação parte da *fonética*, pela qual a fala é vista como um meio de transmissão para a língua, ou seja, a fala é o meio falado (ou oral) – a substância fônica de uma língua, oposto à escrita – provido de sons, articulações. Adendo à *fonética*, a psicolinguística vem se interessando pela construção de modelos de fala que imitem, reproduzam e reconheçam a fala. Isso pode ser visto nos atuais aparelhos computacionais portáteis que não só transmitem dados de voz, como também os recebem e interpretam em forma de comandos e respostas (e.g. os comandos de busca de dados – através do comando de voz - para a agenda dos smartphones e aplicativos como *google maps*, que, sob esse comando vocal, encontram pessoas e números de telefone na agenda pessoal do usuário do telefone; assim como, encontram pessoas, empresas, locais e mapas no âmbito da Internet.

A segunda interpretação de fala parte da *linguística* em si, na qual a língua falada (deempenho ou *parole*) pode ser analisada em termos *fonológicos*, *gramaticais* e *semânticos*, além daqueles fonéticos supracitados. E, é neste sentido que expressões como *comunidade de fala*, *ato de fala* e *evento de fala* se encaixam. A exemplo, uma comunidade de fala é qualquer grupo humano definido, regional ou socialmente, identificados pelo mesmo sistema linguístico; já o ato de fala e evento de fala são dois aspectos que ultrapassam o campo físico. O ato de fala é “a atividade que o uso da língua realiza ou promove no ouvinte (respectivamente, a força ilocucionária e o efeito perlocucionário da língua) (Crystal, 1988, p. 108). De forma semelhante, por evento de fala considera-se a unidade básica para a análise da interação falada, ou seja, focaliza o papel dos

participantes no momento em que constroem um discurso de intercâmbio verbal. Inclusive, a palavra *discurso*, muitas vezes, é tomada como sinônimo à fala.

A seguir, na figura 02 dada por Saussure – no renomado *Curso de Linguística Geral* – temos a representação do circuito de fala. Nesse circuito temos a representação cíclica do falante A que é ouvinte de B e do falante B que é ouvinte de A. Tal figura representa não só o âmbito físico da fala. Pode representar também, parte do processo mental que ocorre em nossos cérebros ao recebermos e respondermos às mensagens transmitidas pelo meio falado.

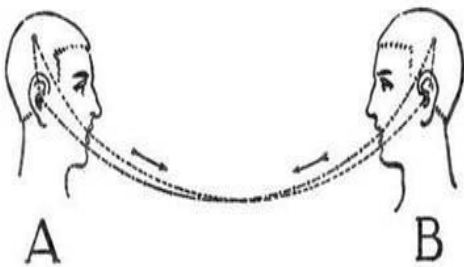


Figura 02 – O circuito da fala - CLG (2012, p.43).

*“O ponto de partida do circuito se situa no cérebro de uma delas, por exemplo A, em que os fatos de consciência, a que chamamos conceitos, se acham assim associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas e servem para exprimi-los. Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: é um fenômeno inteiramente psíquico, seguido, por sua vez, de um processo fisiológico: o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B: processo puramente físico. Em seguida, o circuito se prolonga em B numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente. Se B, por sua vez, fala, esse novo ato seguirá de seu cérebro ao de A – exatamente o mesmo curso do primeiro e passará pelas mesmas fases sucessivas, (...)”*

## 2.3 O APARELHO FONADOR

O aparelho fonador já nos traz, pelo seu próprio nome, o entendimento de que ele se responsabilizará por sons, isto é, pela produção deles no ato da fonação. Ato este que consiste na “emissão dos sons da linguagem por um conjunto de mecanismos fisiológicos e neurofisiológicos cujas etapas principais são a produção do ar expirado por um movimento respiratório especificadamente adaptado para o ato da fala, a produção da voz pela vibração das cordas vocais, a modulação da voz em função das unidades fônicas a serem realizadas pela excitação dos diferentes ressoadores” (Dubois, 2014)

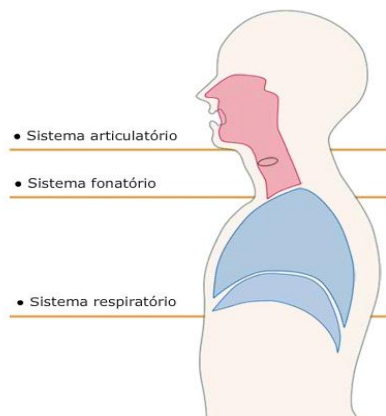


Figura 03 - Aparelho Fonador. Fonte: [fonologia.org/aparelho\\_fonador.php](http://fonologia.org/aparelho_fonador.php)

Para melhor compreendê-lo, além da imagem acima – com a apresentação subdividida dos sistemas articulatório, fonatório e respiratório - demonstraremos em imagens suas partes e explicaremos suas funções, assim como, o funcionamento dos articuladores e ressoadores na produção dos fonemas, alguns deles, em destaque neste trabalho.

### 1) Articuladores:

São os órgãos fonadores responsáveis pela oclusão parcial ou completa, contínua ou descontínua da passagem do ar laríngeo e cujos movimentos dão aos sons da linguagem seu timbre característico, a partir da modificação da forma das cavidades de ressonância. Os articulares podem ser divididos em superiores e inferiores, sendo que os superiores são sempre imóveis, ao contrário dos inferiores, que são móveis. São os superiores: o lábio superior, os incisivos superiores, os alvéolos superiores, as diferentes zonas do palato duro (céu-da-boca) e do palato mole, a úvula (campainha) e a parede da faringe. Já o lábio inferior, a ponta da língua, as diferentes zonas de contato da língua, os dentes inferiores, etc. compõem a categoria dos articuladores inferiores.

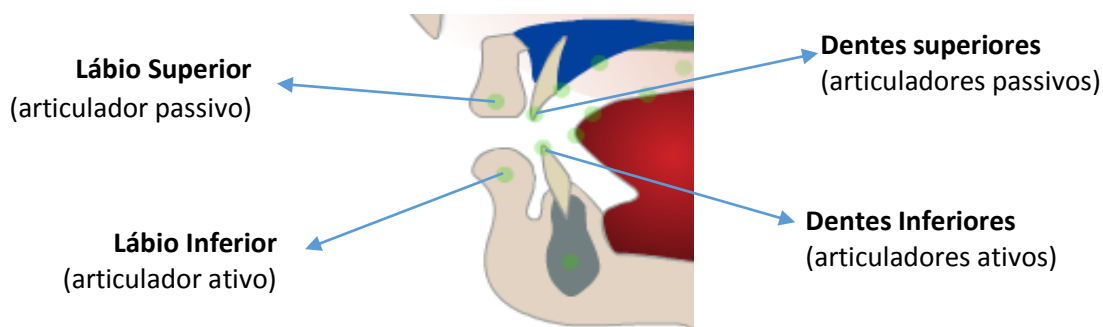


Figura 04 – Articuladores: Lábios e Dentes.  
Fonte: [http://fonologia.org/sistema\\_articulatorio\\_fonatorio.php](http://fonologia.org/sistema_articulatorio_fonatorio.php)

- a) **Lábios** – Envolvidos na produção dos sons **bilabiais** e dos sons **labiodentais**. Os bilabiais, como o próprio nome sugere – dois lábios – são os sons produzidos através do toque do lábio superior com o inferior, produzindo [p], [b] e [m], todos existentes no português e no espanhol. Já os labiodentais, são os sons produzidos por meio do toque dos dentes superiores com o lábio inferior, acarretando na produção de [f] e [v] (no português, ambos ocorrem. Contudo, no espanhol, temos apenas o [f])<sup>22</sup>. Os lábios, enfim, são partes da boca que, no processo da fala, servem para obstruir a passagem da corrente de ar na cavidade oral e também atuam na produção de sons labializados. (*figura 4*).
- b) **Dentes** – são os órgãos que, no processo da fala, têm a finalidade de obstruir a passagem de ar na cavidade oral. Os dentes superiores são caracterizados como articuladores passivos<sup>23</sup> – podendo sofrer a ação do lábio inferior (em fonemas fricativos labiodentais como [f] e [v]) ou do ápice ou da lâmina da língua (como nos dentais [d], [s], [z], [n] e [l]). Os dentes também estão na produção de sons dentalizados e podem ser imóveis (arcada superior) ou móveis (arcada inferior). (*figura 4*).

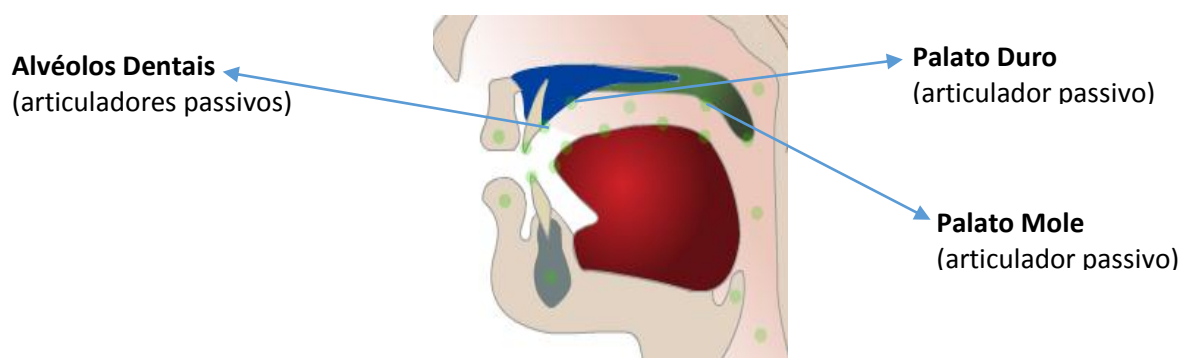


Figura 05 – Articuladores: Alvéolos dentais, Palato Duro e Palato Mole  
Fonte: [http://fonologia.org/sistema\\_articulatorio\\_fonatorio.php](http://fonologia.org/sistema_articulatorio_fonatorio.php)

- c) **Alvéolos Dentais** – localizados em posição medial entre os dentes e o palato duro, os alvéolos posteriores dos incisivos superiores constituem o articulador superior para a

<sup>22</sup> Para melhor compreensão sobre a não existência do fonema [v] no espanhol, assim como o processo diacrônico das vogais e consoantes dessa língua, sugerimos a leitura de Llorach (1950).

<sup>23</sup> Os articuladores passivos localizam-se na mandíbula superior, exceto o véu palatino que está localizado na parte posterior do palato. Eles são: o lábio superior, os dentes superiores e o céu da boca (alvéolos, palato duro, véu palatino (ou palato mole) e úvula).

articulação de certas consoantes (alveolares), como exemplo [t], [d], [s], [z], [l] e [n], classificadas fonologicamente como dentais mas, realizadas foneticamente como dentais ou alveolares. Vejamos, na palavra “tia” (irmã de pai ou mãe) no dialeto potiguar (RN, Brasil), a letra <t> é pronunciada /t/, como em /tja/. O mesmo acontece com a palavra “dia” (período oposto ao da noite) nesse dialeto, onde a letra <d> é pronunciada /d/ (par mínimo de /t/), como em /dja/. Tanto [d] quanto [t] são linguodentais (pois usamos a língua e os dentes frontais para as executarmos), o que vai foneticamente dizer se elas são dentais ou alveolares, de fato, é a variação do nosso falante, se este vai levar a língua mais entre os dentes, com a ponta desta para fora da boca ou, mais para trás e para dentro da boca, tocando a ponta da língua nos alvéolos dentais superiores. Interessante que essas duas consoantes, quando palatizadas (produzidas no palato duro), elas se tornam alofones de [d] e [t], em falares como o carioca, por exemplo (vide item **d**, a seguir). Os demais sons produzidos nos alvéolos dentais - [s], [z], [l] e [n] – são encontrados, respectivamente, nas pronúncias das palavras: **Caça** [ˈkasa], **Casa** [ˈkaza], **Lua** [lwa], **Nua** [nwa]. (*figura 5*).

**d) Palato Duro** – localiza-se aproximadamente ao centro do céu da boca e sua parte medial é articulador passivo na produção de sons alveopalatais como [tʃ], [dʒ], [ʃ] e [ʒ]. No português brasileiro, [tʃ] e [dʒ] são, respectivamente, alofones de [t] e [d], que sofrem alofonia de palatização de oclusivas alveolares antes da vogal alta [i]. Ambos alofones são da “pronúncia típica do Sudeste brasileiro, ocorrendo também em outras regiões menos delimitadas (como Norte e Nordeste) (Silva, 2015, p. 38). Complementando, [tʃ]<sup>24</sup> acontece também – no português – em palavras de referência estrangeira que possuam esse som como fonema no seu sistema materno – como na abreviação “tcheco” e na palavra “tchau”. No espanhol, /tʃ/ é fonema (africado) e refere-se grafematicamente ao dígrafo <ch> (Quilis, 2010, p.61), encontrado em palavras como **chaleco** [ˈtʃaˈleko] (trad.port. *colete*) e **leche** [ˈletʃe] (trad.port. *leite*). (*figura 5*).

**e) Palato Mole** – também conhecido como *véu palatino*, o palato mole é a parte final do céu da boca, logo antes da úvula (*campainha*). Articulador passivo, quando participa na

<sup>24</sup> Escreve-se <č>, como em *čas* (tempo).

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Afl\\_para\\_tcheco\\_e\\_eslovaco](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Afl_para_tcheco_e_eslovaco), acessada em 20.01.2018.

produção de sons velares como [k], [g], [x] e, articulador ativo na produção da vibrante uvular [r] da língua portuguesa. (figura 5).

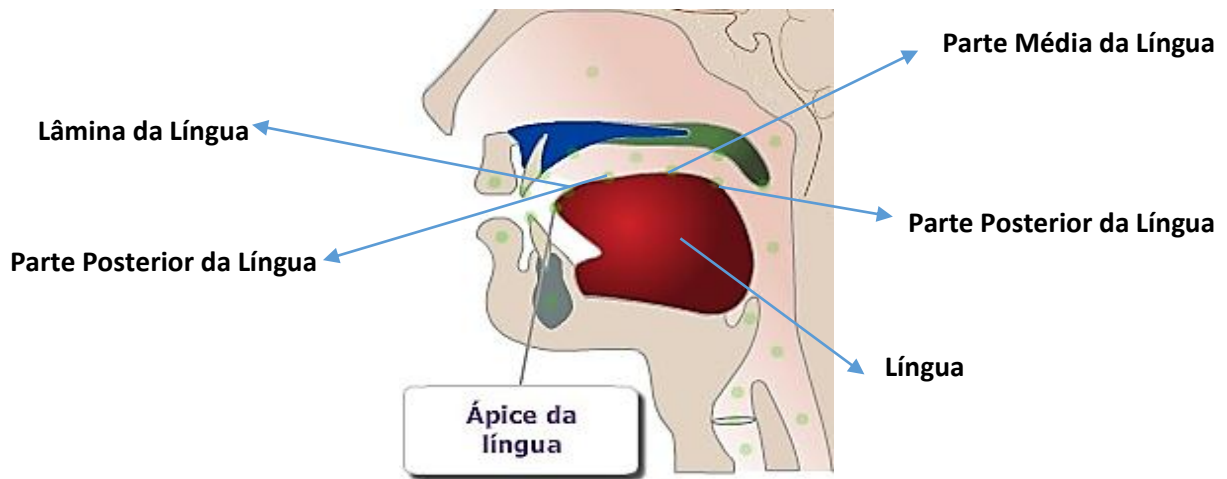


Figura 06 – Articuladores: A Língua e seus pontos específicos.  
Fonte: [http://fonologia.org/sistema\\_articulatorio\\_fonatorio.php](http://fonologia.org/sistema_articulatorio_fonatorio.php)

- f) **Língua** - é o órgão que, graças a sua flexibilidade, mobilidade e situação na cavidade bucal, desempenha o papel principal da fonação (Dubois, 2014, pp. 359 - 360). Os movimentos que a língua faz dentro da boca provocam modificações na forma da cavidade bucal e exercem, dessa forma, uma influência sobre a onda sonora que provém da laringe. Como articulador ativo principal e inferior, a língua pode elevar-se para aproximar-se mais ou menos dos articuladores superiores, inclusive com efetivo contato com este, efetuando uma oclusão. De acordo com as posições mais ou menos altas da abóboda palatina (palato duro e palato mole) determina-se os diferentes graus de abertura, desde o máximo - representado pela vogal mais aberta [a], cuja realização faz com que a língua fique em posição baixa – até a realização com abertura mínima (fechamento máximo), sob a representação das consoantes oclusivas. A seguir veremos os pontos da língua e alguns fonemas articulados por esses pontos linguais específicos, desde a ponta (ápice) até sua parte posterior (que dá para a cavidade faringal). (figura 6).
- g) **Ápice da língua** – Parte da ponta da língua, o ápice é a parte anterior pontiaguda do corpo desse órgão musculoso e flexível. No processo da fala, o ápice – junto à lâmina da língua

– atuam como articuladores ativos, podendo direcionarem-se até os dentes superiores ou para os alvéolos, na articulação de sons dentais como [t], [d] e [θ] e alveolares [s], [z], [n], [ɾ], [r], [ʎ], [l] e [ʎ]. (*figura 6*).

**h) Lâmina da língua** – parte da língua logo após o ápice (indo da ponta para traz da mesma) que também se direciona para os dentes superiores ou para os alvéolos, na produção de fonemas supracitados no item anterior. (*figura 6*).

**i) Parte anterior da língua** – Subsequente à parte da lâmina, esta parte anterior está envolvida como articulador ativo sobre a parte medial do palato duro (céu-da-boca), na produção de sons que compõem a região alvéolo-palatal da boca. Os fonemas [tse até os dentes superiores ou para articulação. (*figura 6*).

**j) Parte Média da língua** – esta parte da língua participa como articulador ativo sobre o palato duro e produz sons como os palatais [ɲ], [ɣ], [ʎ] e [ʎ] em palavras do português como *rainha* [raˈĩɲa], [raˈĩɣa]<sup>25</sup> e *folha* [ˈfoʎa], [ˈfoʎa]. (*figura 6*).

**k) Parte Posterior da Língua** - A parte posterior (e final) da língua, já limítrofe com a faringe, atua como articulador ativo sobre o palato mole em sons velares como [k] em *casa* [ˈkaza], [g] em *gato* [ˈgatu], [x] em *torto* [ˈtoxtu]<sup>26</sup> e [ɣ] em *gordo*<sup>27</sup> [ˈgoɣdu]. (*figura 6*).

**2) Ressonadores** - no corpo humano, são as cavidades que têm o efeito de amplificar a onda sonora que a percorre e cuja frequência de vibração é vizinha de sua própria frequência. São eles: As cavidades supraglotárias do conduto vocal (localizadas acima da glote): essencialmente a faringe e a cavidade bucal, eventualmente as fossas nasais e a cavidade labial, agem como ressoadores sobre a onda sonora provocada pela vibração das cordas vocais. A faringe reforça as frequências mais baixas; assim como as fossas nasais, apesar de que menos do que a faringe o faz. A cavidade

---

<sup>25</sup> Segundo Silva (2015, pp. 39 e 60-62), a nasal, palatal vozeada [ɲ] (encontrada em *banha*, por exemplo; em posição intervocálica) ocorre na fala de poucos falantes brasileiros. Em geral, é o *glide* palatal nasalizado [ɣ] que ocorre no lugar de [ɲ] para a maioria dos falantes brasileiros. Outro exemplo de pronúncia do dígrafo <nh> é o caso de falantes de Belém do Pará, Norte do Brasil, que o pronunciam [ñ] consoante nasal alveolar palatizada. Para esses falantes, *banha* deve ser transcrito como [ˈbã[ñ]a].

<sup>26</sup> Em final de sílaba antes de consoante desvozeada, no dialeto carioca. (cf. Silva, 2015, p.51)

<sup>27</sup> Em final de sílaba antes de consoante vozeada, no dialeto carioca. (idem op.cit. acima)



labial reforça as frequências baixas ou elevadas, conforme a forma que lhe conferem as articulações diferentes, em função da mensagem a ser emitida. (Dubois, 2014, p. 487). Vejamos, na figura logo a seguir (à direita da imagem), os posicionamentos das cavidades faringe, nasal e oral.

## 2.4 FONEMAS CONSONANTAIS EM EVIDÊNCIA NESTA PESQUISA E SUAS DESCRIÇÕES<sup>28</sup>

Lembrando de que este trabalho toma por base duas línguas – a portuguesa e a espanhola – justo se torna que tenhamos aqui descritos os fonemas consonantais aqui em evidência tanto de uma língua quanto da outra. Para tanto, as elencaremos – em tabela – com suas descrições quanto ao modo e ponto de articulação, assim como, com alguns exemplos.

Entretanto, para que se conheça melhor as nomenclaturas, dos termos abaixo e se reforce algumas terminologias já citadas, faremos primeiro breves elucidações sobre (a) mecanismo da corrente de ar e se esta é ingressiva ou egressiva, (b) estado da glote, (c) posição do véu palatino, (d) articuladores ativos e passivos e, (e) a natureza da estrutura.

- a) Quanto ao mecanismo da corrente de ar, esta pode ser pulmonar, glotática ou velar. As consoantes do português são produzidas com o mecanismo de corrente de ar pulmonar, ato normalmente utilizado no ato de respirar. O mecanismo de ar glotático não ocorre no português e, o mecanismo de corrente de ar velário ocorre em algumas exclamações de deboche ou negação.

Em relação ao fluxo de corrente de ar ser ingressivo ou egressivo, o que se dá no português é o *egressivo* (que é o ar expelido de dentro para fora dos pulmões, sendo assim feito através da pressão exercida pelos músculos do diafragma. A *ingressiva*, já não ocorre no português mas, a exemplo de compreensão, ocorre em exclamações de surpresa de certos falantes do francês.

---

<sup>28</sup> Descrições através do quadro fonético em [http://fonologia.org/quadro\\_fonetico.php](http://fonologia.org/quadro_fonetico.php), acessado em 06.12.2017.

- b) Quanto ao estado da glote podemos distingui-lo em *vozeado* e *desvozeado*, ou seja, nas consoantes podemos encontrar aquelas que provocam vibração das cordas vocais enquanto outras não provocam nem vibrações nem ruídos nas cordas vocais. Uma forma interessante de diferenciá-las é em pares mínimos como [b, p], [d, t], [s, z], [v, f], [ð, θ], onde, respectivamente, o primeiro segmento é o vozeado (também conhecido como *sonoro*) e o segundo, desvozeado (também conhecido como *surdo*). Nos pares acima, usados como exemplo, encontramos a possibilidade de contraste entre vozeado vs. desvozeado em [b, p], [d, t], [s, z] e [v, f] no português e, [b, p], [d, t] e [ð, θ] no espanhol. Já os contrastes entre [s, z], [v, f] não são possíveis no espanhol por motivo dos sons [z] e [v] não existirem nesta língua, da mesma forma que [ð, θ] não existirem no quadro de consoantes do português.
- c) Quanto à posição do véu palatino, isso cabe à sua posição e ao que acontece com a úvula (aquela “gota de carne” que conseguimos observar quando olhando a boca aberta frente ao espelho; ela é comumente chamada de campainha). Quando o véu palatino sobe, produzimos segmentos orais (cavidade da boca) e, quando ele desce (o ar sobe para a cavidade do nariz), produzimos segmentos nasais.
- d) Anteriormente, vimos os articuladores ativos e passivos. Suas posições em relação de um com o outro nos ajudam a definir o **lugar de articulação** dos segmentos consonantais que podem ser (no português): **bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, alveolopalatais, palatais, velares e glotais**. No espanhol temos as **bilabiais, linguodentais ou dentais, linguovelares ou velares, linguopalatais ou palatais (nasais)**, assim como alofones **labiodentais, linguointerdentais**, linguoalveolares e linguopalatalizadas, entre outras melhores descritas em QUILIS (2010, pp 47-66).
- e) Finalmente, para que possamos fazer entender as notações dos segmentos consonantais (uma espécie de descrição dos fonemas por *modo de articulação + lugar de articulação + grau de vozeamento*) saibamos como são chamados os modos (ou maneira) de articulação: **oclusiva, nasal, fricativa, africada, tepe, vibrante, retroflexa e laterais**.

As consoantes abaixo são as destacadas em nossa pesquisa e encontram-se descritas de acordo com ABERCROMBIE (1967) (apud SILVA, 2015, pp. 26-36) e MASIP (2001, pp. 20-22) sendo elas:

Fonema	Notação do fonema (Classificação do segmento consonantal)	Exemplo Ortográfico (Português)	Transcrição Fonética (Português)	Exemplo ortográfico (Espanhol)	Transcrição Fonética (Espanhol)
/b/	Oclusiva Bilabial Vozeada	Bala	[ˈbala]	Bombona, Vida	[bomˈbona], [ˈbiða]
/β/	Fricativa Bilabial Vozeada	-	-	Cabeza	[kaˈβeθa]
/X/	Fricativa Velar Desvozeada	Rata Marra	[ˈXata] [ˈmaXa]*	Gente Abejas	[ˈXente] [aˈβeXas]
/ɣ/	Fricativa Velar Vozeada	Carga	[ˈkaɣga]*	Águila	[áɣila]
/r/	Tepe alveolar vozeado	Cara Prata	[ˈkara] [ˈprata]	Aroma Cariño	[aˈroma] [kaˈriɲo]
/r/	Vibrante alveolar vozeada	Rata Marra	[ˈrata]** [ˈmara]**	Ramas Arriba	[ˈramas] [aˈriba]
/λ/	Aproximante Lateral Palatal Vozeada	Lhama	[ˈλama]	Llamar	[laˈmar]
/l/	Aproximante Lateral Alveolar Vozeada	Lata Plana	[ˈlata] [ˈplana]	Colcha	[ˈkoʎtʃa]
/s/	Fricativa Alveolar Desvozeada	Seda Caça Paz	[ˈseda] [ˈkasa] [ˈpas]	Seda Feliz	[ˈseða] [feˈlis]
/θ/	Fricativa Dental Desvozeada	-	-	Cine Zurra	[ˈθine] [ˈθura]
/ð/	Fricativa Dental Vozeada	-	-	Acuerdo	[aˈkwerðo]
/n/	Nasal Alveolar Vozeada	Nada	[ˈnada]	Nadan	[ˈnaðan]
*/X/ no falar carioca. Idem em /ɣ/					

## 2.5 ORTOGRAFIA

A palavra *ortografia*, seu sentido etimológico, seu conceito e suas regras não são estranhos à maioria das pessoas, em especial as que fazem parte da sociedade letrada. Logo nos primeiros estágios escolares de nossas vidas, principalmente a partir do momento de entramos no processo de alfabetização – processo este vulgarmente conhecido como “o processo de ensinar a ler e escrever” ou “a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético” (SOARES, 2004) – nos deparamos com novos conceitos

sobre a língua que aprendemos em casa, com a família e na “rua”, nos nossos convívios sociais. É na escola que começamos a afinar a organização sistemática de nossa língua materna, aprendendo a identificar, comparar, padronizar, organizar e adequadamente utilizar as diversas variações de nossa LM, língua essa que, no futuro, nos servirá de modelo para o aprendizado de outras, seja consciente ou inconscientemente. Enfim, é nas cadeiras escolares que aprimoramos nossos conhecimentos sonoros, gráficos, morfológicos, sintáticos, semânticos e estilísticos, fora outros conhecimentos ligados à LM mas, que vêm de fontes externas ao sistema linguístico.

Ao longo do processo de alfabetização, nossos ouvidos são postos à prova: se são atentos ou não. Nossa memória visual vai se aperfeiçoando no uso dos grafemas, outrora “desenhos que víamos dando nomes às coisas mas, que não sabíamos como aconteciam, para que de fato servissem e para onde nos levariam”. E cada grafema daquele tem um nome, que junto a outros grafemas ganham uma nova musicalidade, uma nova função e significado; e conhecemos as sílabas depois, as palavras. Percebemos que a forma que escutamos um grafema ser pronunciado não é sempre a mesma de quando aquele “desenho que tem nome sonoro” está em um lugar ou outro na palavra. Aprendemos na escola, ainda pequeninos, que a preposição “DE”, por exemplo – na frase, *dever de casa* – tem duas letras (sim, esse é o nome vulgar/ simples/ comum, para grafema), a letra D (dê) e a letra E (é) mas que, quando juntas, aquele **E** pode ter som de “ê”, de “i”. Da mesma forma, a letra **D** também traz sons diferentes. Uma criança em alfabetização pode reconhecer essa diferença e comentar: “tia, meu pai pronuncia “dji” enquanto minha mãe pronuncia “di” mas eu sempre vou escrever com o mesmo **D**, não é?!”.

Nesse complexo processo de ligações entre desenhos e sons e significados e usos, nossa cognição vai se aprimorando e algum tempo já estamos alfabetizados. Em seguida, começamos o aprimoramento das normas de uso coletivo de nossa LM. É aqui que a ortografia começa a se apresentar.

O conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizam os indivíduos que escrevem uma língua – sob a suposição de que se distinguem formas corretas e incorretas numa língua escrita, contrariamente à grafia, que não implica a referência a uma norma gramatical. Em princípio, na escrita de referência fonológica, procura-se representar a língua oral – que, se fosse representada fielmente por uma sequência unívoca de signos alfabéticos (grafemas/letras), os únicos problemas que teríamos seriam os de grafia, de transcrição e não de ortografia.

Todavia, de modo que a quantidade de símbolos gráficos de uma língua dê conta de todos os seus sons, ocorre que, muitas vezes, um grafema corresponde a vários fonemas - <l> pode ser consoante em *lápiz*, com o som de [l] porém, em *sinál*, <l> tem som semivocálico, sendo representado pelo *glide*<sup>29</sup> [w]; <x> representa os sons [ʃ], em *enxame*; [s], em *experiência*; [z], em *exxame*; [ks], em *taxi*; etc. Da mesma forma, um único fonema pode ser representado por mais de um símbolo gráfico, no português, por exemplo, o som [ʃ] pode ser representado por <x>, como em *xerife*, *xereta*, *xodó*, *xícara*, etc.; e pelo dígrafo <ch>, como em *chave*, *cheio*, *chinelo*, *chocado* e *chuva*. Ademais, os signos alfabéticos tendem a dar outras informações, outras mensagens que as indicações fonológicas, por si só, não darão conta, cabendo às convenções gráficas estabelecerem as diferenças, a exemplo, os acentos diferenciais que – até a última reforma ortográfica da LP – eram bastante frequentes na sua grafia, e.g. pára (v) vs. para (prep.). Tendo isso em mente, o “erro” que consiste em confundir a escrita de *mau* (adj.) de *mal* (adv.) não é a sonoridade de <u> ou <l>, [w] em ambas. A confusão se dá justamente porque não há mais a oposição [w] vs. [ɫ] – salvo quando <l> está sob a variação onde <l> tenha som de [ɫ] (como em na produção de alguns falantes do Sul do Brasil; atores e jornalistas da “velha guarda” (e.g. Lima Duarte (ator brasileiro), Cid Moreira (jornalista e locutor), que trazem resquícios desse traço em suas falas. Então, para que as ambiguidades sejam resolvidas, cabe à ortografia marcar a diferenciação por meio da morfologia.

Outro exemplo no qual a ortografia é chamada a desfazer ambiguidades é no caso de *coser* e *cozer* - <s> e <z> com som de [z], um caso de homônimos. Estabelecendo suas regras de grafia-sentido, a ortografia do português assim estabelece que, *coser* (com <s>) significa *costurar*, enquanto *cozer* (com z) significa *cozinhar*.

Dubois [et al.] (2014, pp. 415-416) afirma que a maioria das funções – sintática, léxica, morfológica — da ortografia é secundária: salvo exceção, a ortografia não tomou tal ou qual forma para garanti-las; pelo contrário, com a evolução da língua, e com a mudança mais lenta da ortografia, a escrita acabou por representar outros fatos da língua, além dos fenômenos fonológicos.

---

<sup>29</sup> O termo *glide*, emprestado da fonética inglesa, designa os fonemas tradicionalmente chamados, e com uma grande imprecisão, semiconsoantes ou semivogais. Esses fonemas, como o [j] de [ˈpaio], “paio” e o [w] de [ˈagwa], água, constituem uma classe de fonemas como as consoantes e as vogais, caracterizados pelo fato de que não são nem vocálicos nem consonânticos. (adaptado de Dubois [et al.], 2014, p. 287).

Com maior frequência, a ortografia ainda é vista no patamar etimológico, o que proporciona situações como a manutenção de grafemas em palavras apenas pelo fato de eles mostrarem a origem da palavra ou para mostrar as influências de outras línguas sobre elas. Nos novos acordos ortográficos, essas letras sem traço sonoro estão começando a desaparecer.

Neste trabalho, a ortografia se vincula à parte fonético-fonológica por motivo da relação som-símbolo/ grafema-fonema. Através dela, em especial, da ortografia espanhola, o aluno brasileiro pode se norteiar perante as semelhanças e diferenças entre essas duas línguas tão próximas, o português e o espanhol.

A seguir, apresentaremos o alfabeto, o quadro fonético de consoantes e as regras ortográficas dos fonemas do espanhol em relevância nesta pesquisa.

## 2.6 O ALFABETO ESPANHOL

Atualmente, o espanhol possui vinte e sete (27) letras, todas elas femininas (vide o artigo feminino “la” antes de cada grafema). No passado, essa quantidade era maior, pois havia 29 letras. Isso se dava porque, antes da reforma ortográfica realizada pela Real Academia Española (RAE), em 2010, as *letras duplas* “ch” e “ll” pertenciam ao alfabeto contudo, não mais figuram como *letras* mas sim, como dígrafos – *duas letras com apenas um som, uma articulação*. Nesse mesmo ínterim, mudanças ocorreram com outras letras do alfabeto: o <y> antes recebia o nome de “i griega”, agora só pode ser nomeada como “ye”; a “i latina” só pode ser chamada de “i”; o “b” só será chamado de “be”, e não mais de “be alta” ou “be larga”; o “v = uve” não aceitará mais as denominações de “ve baja” nem “ve corta”. (cf. Rocha, El Alfabeto, em <http://brasilecola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm>).

Sendo assim, os dígrafos – *ch, ll, gu, qu, rr* – não fazem parte do abecedário; portanto, em buscas em dicionários, as palavras iniciadas com esses pares (com exceção de *rr*) vêm figurados, respectivamente, dentro de *c, l, g* e *q*.

A seguir (*figura 7*), temos o alfabeto espanhol qual se comporta hoje, na sua ordem, os grafemas (letras), seus nomes e seus plurais.



As letras			
Ordem	Letra	Nome	Plural
1	A; a	la a	las aes
2	B; b	la be	las bes
3	C; c	la ce	las ces
4	D; d	la de	las des
5	E; e	la e	las es
6	F; f	la efe	las efes
7	G; g	la ge	las ges
8	H; h	la hache	las haches
9	I; i	la i	las íes
10	J; j	la jota	las jotás
11	K; k	la ka	las kas
12	L; l	la ele	las eles
13	M; m	la eme	las emes
14	N; n	la ene	las enes
15	Ñ; ñ	la eñe	las eñes
16	O; o	la o	las oes
17	P; p	la pe	las pes
18	Q; q	la cu	las cúes
19	R; r	la erre	las erres
20	S; s	la ese	las eses
21	T; t	la te	las tes
22	U; u	la u	las úes
23	V; v	la uve	las uves
24	W; w	la uve doble	las uves dobles
25	X; x	la equis	las equis
26	Y; y	la ye	las yes
27	Z; z	la zeta	las zetas

Figura 07 – O Alfabeto Espanhol. Fonte: (Díaz y García-Talavera, 2014, p. xxi)

## 2.7 LETRAS E CONSOANTES DESTE ESTUDO.

Neste tópico, ao invés de falarmos de todas as letras (e seus respectivos fonemas) do espanhol, nos atentamos apenas às que estão em evidência nesta pesquisa, por sinal, todas consoantes (com exceção de *la hache* (h), porque é letra mas, não consoante).

Em Masip (2010), as descrições detalhadas de todas as letras e sons do espanhol encontram-se no capítulo *Ortografía y Fonología* e vêm acompanhadas das enumerações das principais dificuldades fonéticas e ortográficas próprias dos *brasileiros*, o que nos ajudou a escolha por esse autor como preferência.

Lembramos, a incluso, que sendo a ortografia a escrita de uma determinada língua conforme as regras de sua gramática e segundo seus dicionários, ela aqui não apenas é importante como está intrinsecamente ligada aos processos de escrita de uma língua. Retomando o que vimos no tópico *ortografia*, acrescentamos que ao aprendermos nossa LM – e outras LEs que tenhamos a curiosidade ou necessidade de aprender – desenvolvemos os ouvidos e, posteriormente, na escola, a relação dos sons com os símbolos gráficos que venham a representa-los. Contudo, para que haja uma padronização e ensino, faz-se necessário haver regras de escrita, sejam biunívocas ou arbitrárias. Ademais, o aprendizado da escrita é favorável ao desenvolvimento da inteligência e da memória de todo aluno, assim como sua formação ao esforço e à observação.

A ortografia correta nos mostra que não somente ocorreu um aprendizado das relações e normas de escrita de uma língua, como também, que as habilidades de ouví-la, reconhecê-la e reproduzi-la sonora e graficamente foram bem desenvolvidas, ampliando também, a habilidade de distinguir usos em contextos, compreendendo e trabalhando significados.

Com esse adendo em mente, baseando-se em Masip (2010) e em outros autores como Quilis (2010), Llorach (1999), Sarmiento & Sánchez (1995), por meio de gramáticas e dicionários monolíngues e bilíngues que trazem transcrições fonéticas (Díaz y García-Talavera, 2014; Dicionário Porto Editora de Espanhol-Português, 2013, Kindle e-book, ISBN 978-1-62053-134-1), poderemos aqui conhecer mais sobre a sonoridade e escrita do espanhol para, posteriormente, analisarmos melhor os erros (orto)gráficos encontrados nas transcrições dos ditados.

## 1. La B (be)

Segunda letra do alfabeto castelhano, é a grafia do fonema bilabial sonoro /b/. É pronunciada com os lábios totalmente fechados, da mesma forma que em português quando encontra-se situada após uma pausa ou após consoante nasal. Veja, nos exemplos abaixo, os destaques sublinhados e em **negrito**:

**B**olívar [bo'liβar]; **b**om**b**a [ˈbomba];



**B**ucear [buθe'ar] / [buse'ar] – pronúncias peninsular central (de Madrid) e rio-platense (de Buenos Aires), respectivamente (Díaz y García-Talavera, 2014)

**C**ambio ['kambjo].

Porém, nos demais casos, a letra <b> se pronuncia com os lábios aproximados mas, não totalmente fechados, produzindo o fonema /β/ – aos ouvidos brasileiros, um som intermediário a /b/ (este, ocorrente tanto no português quanto no espanhol) e ao fricativo labiodental /v/ (ocorrente somente no português). Ao se pronunciar /β/, o aluno de ELE deve buscar refletir a articulação e prestar atenção em como o escuta (inclusive, no momento da transcrição). São duas as principais dificuldades fonéticas provenientes da letra <b>: (1) tendência de pronunciá-la como /b/, em todos os casos ou; (2) em adendo à primeira, a tendência de se introduzir um /i/ breve seguindo a letra <b> que encerra a sílaba ou palavra, em palavras como *absurdo* >> ab[i]surdo e *obsoleto* >> ob[i]soleto. A transcrição fonética dessas duas palavras mostra que a pronúncia de ambas não aceitaria de forma alguma essa epêntese vocálica<sup>30</sup>, a saber [aβ'surðo] e [oβso'leto], principalmente pelo motivo da letra <b> ser pronunciada como [β] e não [b].

Já dentre as dificuldades ortográficas provenientes desta letra está o fato de que tanto as letras portuguesas <b> e <v> transcrevem, respectivamente, os fonemas /b/ e /v/. Entretanto, saiba-se que no espanhol há a letra <v> mas não o fonema /v/<sup>31</sup>. Sendo assim, na maioria das vezes, as letras <v> e <b> soam igualmente [b], salvo ambientes que soem [β], como em sílabas não tônicas e/ou em palavras com duas letras <b> ou <v> em sílabas seguidas – e.g. *bebé* [be'βe]; *bebida* [be'βida]; *biblioteca* [biβljo'teka], *borbollar* [borbo'lar]; *vivacidade* [biβaθi' ðaθ] / [biβasi'ðað]; *viven* ['biβen], *vívido* ['biβiðo]<sup>32</sup>. Devido a isso, além das normas ortográficas do espanhol que regem a grafia das palavras com <b>, gramáticas específicas do contraste entre português e

---

<sup>30</sup> A epêntese vocálica pode ser definida como um fenômeno de acréscimo/inserção de uma vogal ou de uma consoante em uma sílaba, não representada na escrita. Podendo ser classificada em consonantal e/ou vocálica a partir dos segmentos inseridos nas palavras (Silva & Silva, 2012 apud MENDONÇA, 2003, p. 32; REDMER, 2007, p. 14)

<sup>31</sup> Para melhor compreensão dos fundamentos da TVM que regem a mudança linguística, em especial sobre a função contrastiva dos fonemas (2.1, pp.63-71), assim como sobre traços distintivos e mudança fonológica - sob uma visão sociolinguística e histórica, inclusive – sugerimos a leitura de WLH (2006 [1968]), em especial, fazendo o estudo dos capítulos 2 e 3 que, no que cabem a esta pesquisa, ampliam a compreensão sobre como, onde e de onde podem vir as diferenças fonológicas inter e intralinguísticas desde dentro da L1 (LM) e entre esta com demais línguas (L2/LE), sob visões e teorias que se entrelaçam ao longo da leitura, passando pelo estruturalismo, gerativismo e chegando à Sociolinguística.

<sup>32</sup> No Dicionário Santillana para estudantes de (Díaz y García-Talavera, 2014, p. 57), já de acordo com as normas ortográficas da RAE 2010, encontramos a palavra *bíblica* ['biblika] não inserida no mesmo padrão das demais palavras tomadas como exemplo (bebé, viven, etc).

espanhol – como a de Masip (2010, pp. 19 a 22) – trazem exemplos de palavras homófonas com <b> e <v>, isto é, listas de palavras que trazem mesma pronúncia, entretanto, significados variando conforme escritas com <b> ou <v>, como os exemplos:

(a) **b**acía [ba'θía] (*uma vasilha usada por barbeiros para mover a barba*) vs. **v**acía [ba'θía] / [ba'šia] (*que não está cheia*);

(b) **b**ota [ˈbota] (*calçado*) vs. **v**ota [ˈbota] (*ele/ela vota em algo ou alguém*);

(c) **c**abe [ˈkaβe] (*de caber*) vs. **c**ave [ˈkaβe] (*de cavar*).

Em *¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?*, quase todas as palavras escritas com <b> (*sabías, abejas, árboles, posible, trabajan, obtener, arriba*) estão no conceito de escrita do fonema /β/. Das analisadas - *Abejas & Trabajan* – não é a transcrição de [β] que nos questiona pois, neste ponto, a proximidade das grafias no português *abelhas* e *trabalham* nos traziam a hipótese de que pouco ou nada encontraríamos de erro na transcrição de <b> nessas palavras. O que de fato se sucedeu.

Nosso questionamento, relacionado à letra <b> era se as palavras escritas com <v> mas, com ambientes cuja letra <b> seja pronunciada /b/ – como *ven* [bem], *viven* [ˈviβen] e *ver* [ˈber] – iriam trazer um montante relevante de erros gráficos devido à confusão entre escrever pelo que ouviam, pelo que aprenderam de suas professoras ou pela similaridade ou igualdade na escrita entre o português e espanhol – sendo as respectivas, em português, *veem, vivem* e *ver*. Tais erros serão novamente mencionados na letra V, mais adiante.

## 2. La C (ce)

Terceira letra do alfabeto castelhano, é grafia do fonema /k/ quando antes de <a>, <o> e <u> – exemplos: *casa* [ˈkasa], *colmena* [kol'mena], *curso* [ˈkurso] – ou quando fecha sílaba em palavras espanholas como *acto, ducto, octogésimo, victoria*). Nestes casos, como se percebe, <c> é pronunciado como em português [k], elevando o dorsal posterior da língua contra o véu palatino, o que faz com que se bloqueie a saída do ar expirado por completo.

Por sua vez, a letra <c> também transcreve outro som presente no espanhol peninsular [θ] - antes de <e> e <i> - não existente no português mas, em línguas outras como o inglês. No nosso caso, tal fonema /θ/ não é de todo estranho aos alunos participantes nesse estudo, já que língua

inglesa é a LE estudada antes de espanhol. No inglês, é o dígrafo <th> que transcreve [θ] entretanto, a relação letra-som entre <c> e [θ] já se trata de uma “novidade” para os alunos brasileiros na sua maioria, principalmente porque o mais próximo que temos desse som dental é o som [s], existente também no espanhol, substituindo o [θ] em situações de *seseo*.<sup>33</sup>

Uma dificuldade encontrada mais particularmente por alguns brasileiros, pela influência da L1, é novamente a epêntese vocálica, aqui, em acrescentando um breve [i] à pronúncia de [k] em fim de sílaba, como nas palavras *estruc[i]tura*, *pic[i]tórico*, *du[c]to*, *tic[i]*.

No que concerne às dificuldades ortográficas provenientes da letra <c> temos duas a destacar:

(1) o aluno pode confundir-se, pois os dígrafos <qu> (como em *querido*, *quise*, *etc...*) e <ch> (como em *Benlloch* e *Vich...*) e as letras <k> (como em *kilo*, *káiser...*) e <x> (como em *taxi*, *óxido...*) também realizam o fonema /k/ em espanhol. Para bem escrever ortograficamente, necessário se faz que o aluno consulte as orientações sobre essas grafias e as pratique, inclusive se o aluno estiver em contato com variações linguísticas fonológicas de países onde essas mesmas letras representem fonemas em coda silábica e que sejam pronunciadas diferentemente a [ks] como as palavras *textil* [ˈtekstil] vs. [ˈtehtil] e *texto* [ˈteksto] vs. [ˈtehto].

(2) quando o estudante brasileiro opta pela variante que pratica o *seseo* – fato ocorrente na maior parte dos casos – Masip (2010) salienta que o aluno perde um importante suporte fonético que o ajude na distinção das letras <c>, <s>, <z>, de maneira que se confunda na hora de escrevê-las. Para que o aluno fique consciente dessa possível perda distintiva é relevante que os alunos tomem consciência de suas escolhas. Falcão (2012), por exemplo, defende que os alunos sejam apresentados a todos os sons consonantais do espanhol, dedicando mais atenção àqueles que possam causar mais dificuldades aos alunos e isso cabe nessas particularidades do *ceceo* e *seseo* (como também ao *yeísmo*, a ver mais adiante).

---

<sup>33</sup> Em algumas regiões da Espanha e da América, a letra <c> é pronunciada também como [s] antes das letras <e> e <i>, o que pode confundir os estudantes de espanhol (Masip, 2010, p. 22). Uma explanação mais completa sobre o *seseo* - inclusive com dados históricos e variacionais – é encontrada na versão digital da *Nueva Gramática de La Lengua Española*, no subtópico 5.2 (*El sistema de las consonantes obstruyentes fricativas*) do capítulo 5. Tal capítulo encontra-se no módulo apenas relacionado à fonética e fonologia do espanhol. O livro eletrônico (ebook) pode ser adquirido através da [www.casadellibro.com](http://www.casadellibro.com).

Neste nosso estudo, temos como um dos exemplos a palavra *almacena* [alma'θena], que tem a grafia com <c> em (-cena) e sua pronúncia – sem o *seseo* – por [θ], que acontece antes das letras <e> e <i> (como em *hacer, almacena, celo, cielo, etc.*). *Almacena* foi transcrita de 11 maneiras diferentes: uma de acordo com a ortografia esperada e as demais 10 nas seguintes formas: *almaciена, armacена, armasена, armazена* (sua respectiva forma em português, do verbo *armazenar*), *almazена, almesена, armazена* e três outras formas “compostas”, *se há uma cena* (totalmente fora de contexto), *al macена* (idem) e *se colmena* (talvez o aluno tenha feito uma relação de *colmena* (colmeia) com algum verbo fictício “alcomeiar” no sentido de “armazenar numa colmeia). Contudo, percebamos que desses 10 erros de grafia, alguns deles trazem presente a relação das grafias com o fonema /s/, transcritos ora com <c>, ora com <s>. Em alguns, transcritos com a letra <z> ficou a dúvida: os alunos confundiram com a ortografia da equivalente portuguesa (o que de fato tivemos como transcrição (ao todo, 4 exemplos – vide tabelas adiante com os erros encontrados) ou eles buscaram fazer alguma relação de <z> com /s/ por causa do *seseo*?

Como resposta a isso, chegamos à observação que nas grafias *almazена* e *armazена*, a aparição do <z> no lugar de <c> se deve a duas confusões, uma com a própria grafia de sua tradução no português, dada à memória gráfica de *armazена* (port.); outra, com a não aquisição fonológica das conhecidas pronúncias da letra <z> do espanhol (vide p. 74) – [θ] antes de <a>, <o>, <u> e finalizando palavras/sílabas vs. [s] em situações de *seseo*.

Essas grafias - *almazена* e *armazена* – com (-zena) substituindo (-cena) – trazem para nós a complexa confusão nos ouvidos, nos olhos e na mente do aluno diante das similaridades gráficas entre *armazена* (palavra-base em português) vs. *almacена* (palavra-base em espanhol) assim como, diante das similaridades sonoras entre [-'sena] (port.) e [-'θena] (espanhol, *sem seseo*) vs. [-sena] (espanhol, *com seseo*). Como <c> e <z>, no espanhol, podem vir a compartilhar o mesmo fonema /θ/ - só que em ambientes distintos<sup>34</sup> - a não implementação efetiva das regras fonéticas e ortográficas referentes a essas letras podem provocar desde erros interlinguísticos quanto intralinguísticos.

---

<sup>34</sup> Em resumo, <c> com som de [θ] antes de <e> e <i> e; <z> com esse mesmo som de [θ], antes de <a>, <o> e <u> e em final de sílabas e palavras.

As letras <c> e <s> contam também com uma breve lista de parônimos – palavras parecidas fonética e ortograficamente cujo sentido varia segundo sejam escritas com <c> ou <s>. Temos aqui algumas: *acechanza* (espionaje) vs. *asechanza* (engaño); *ciervo* (animal) vs. *siervo* (esclavo); *concejo* (ayuntamiento) vs. *consejo* (opinión) (Masip, 2010, p. 24).

### 3. La G (ge)

A sétima letra do alfabeto castelhano, a letra <g> é grafia única ao fonema /g/ quando escrita antes de <a>, <o> e <u> (como em *gato*, *goma* e *gusto*) e seguida de <u> antes de <e> e <i> (como em *sigue* e *guiso*) – semelhante ao português, nas duas situações. Da mesma forma, a semelhança entre as duas línguas acontece quando, depois de pausa ou de consoante nasal, a letra <g> se pronuncia como o som [g], elevando-se o posterior dorsal da língua de encontro ao véu palatino, fechando-o de forma distendida (como em *gato*, *gorra*, *venga*, *angustia*, etc.); nas demais situações, temos o som [ɣ] a representar a pronúncia de <g>, sendo esse som produzido com o posterior dorsal da língua próximo ao véu palatino porém, sem tocá-lo. Exemplos disso temos em *agua*, *aguantar*, *guardan*, *verga*; *ignorante*, *agnóstico*, etc.

Noutra situação, <g> é grafia do fonema /x/ antes de <e> e <i> (como em *gente*, *giro*,...). Em português /x/ - uma fricativa velar desvozeada - não é um fonema mas, um alofone – isto é, uma variação do fonema /r/, utilizado por determinada comunidade de fala.

Para o brasileiro, as dificuldades fonéticas decorrentes da letra <g> são (a) a de pronunciar o <g> suave /ɣ/ - como em *oiga*, *vega*, *perigoso*; (b) novamente, a de cometer a epêntese vocálica, introduzindo um breve /i/ após <g> em final de sílaba ou de palavra – seg[i]mento, ig[i]norante, ig[i]nición (*segmento*, *ignorante* e *ignição*, respectivamente) e; (c) a de confundir a letra <g> espanhola com a respectiva <g> portuguesa que, por sua vez, traz sonoridade bem distinta à do espanhol. <g>, em português (em *Geraldo*, *gema*, *girafa*, *giro*), lembra mais o <y> intervocálico, /ɣ/, enquanto o <g>, em espanhol, lembra ao brasileiro o som da letra <r> portuguesa em início de palavra ou o dígrafo <rr>, como o som /x/ mais fraco que em espanhol.

Já as dificuldades ortográficas provêm da confusão entre as letras <g> e <j>, em espanhol pronunciadas /x/.

São várias as regras ortográficas para a letra <g>, em espanhol, sendo elas:

- a) As palavras que começam com os prefixos **geo-** [xeo] e **gest-** [xest], e.g. *geografía* [xeoyra'fia], *geología* [xeolo'xia], *gesta* ['xesta]/ ['xehta] e *gestión* [xes'tjon];
- b) As palavras que trazem <g> após as letras **in**, no prefixo ou em fim de sílaba, e.g. *ingeniero* [inxen'jero], *ingenio* [in'xenwo], *faringe* [fa'rinxe] e *laringe* [la'rinxe]. Exceções: *injerencia*, *injerir* (incluir), *injertar* e *injerto*;
- c) As palavras que trazem o som [x] após **le-** (exceto *lejía*), e.g. *legendario* [lexen'darjo], *legible* [le'xiβle], *legista* [le'xista], *legítimo* [le'xitimo];
- d) As palavras que possuem o som [x] antes dos sufixos **-esimal**, **-inal**, e **-ional**, e.g. *sexagesimal* [seksaxesi'mal], *marginal* [marxi'nal] e *regional* [rexjo'nal];
- e) As palavras terminadas com o som [x] antes das terminações **-ia**, **-io**, **-ía**, **ión**, e **-ioso**, como em *magia* [maxja], *litigio* [li'tixjo], *astrología* [astrolo'xia], *legión* [lexj'on], *religioso* [reli'xjoso]. **Atenção às exceções:** *alfajía* [, *apoplejía* [apople'xia], *bujía* [bu'xia], *canonjía* [kanon'xia], *crujía* [kru'xia], *hemiplejía* [emiple'xia], *herejía* [ere'xia], *lejía* [le'xia] e *monjía* [mon'xia];
- f) As palavras terminadas com o som [x] seguido dos sufixos **-ismo**, **-inoso**, **ionario**, como nas palavras *neologismo* [neolo'xismo]/[neolo'xihmo], *ferruginoso* [feruxi'nosso], *legionario* [lexjo'narjo]. Atenção às exceções: *espejismo* [espe'ximo] / [ehpe'xihmo] e *salvajismo* [salβa'xismo];
- g) As palavras proparoxítonas terminadas com o som [x] seguido dos sufixos **-élico**, **-ésimo**, **-ético**, **-iénico**, **-era**, **-ica**, **-ico**, como nas palavras *evangélico* [eβan'xeliko], *vigésimo* [bi'xesimo], *energético* [ener'xetiko], *higiénico* [ixi'enico], *famígera* [fa'mixera], *geológica* [xeo'loxika], *demagógica* [dema'γoxiko].

A letra <j> terá sua descrição adequada tópicos a seguir.

#### 4. La H (hache)

Existente unicamente na palavra *hacer* no texto escolhido como base para o ditado desta pesquisa, a letra <h> (lê-se *hache*) é a oitava do alfabeto castelhano e, assim como no português, não tem fonema equivalente, como grafema que é, não se comportando, sonoramente falando, nem como vogal, nem consoante, nem semivogal. Mais frequente no espanhol que no português, a letra <h> pode ser encontrada:

- a) Em palavras que começam com *-ebr* e *-ist*, a exemplo *hebra* [ˈeβra], *hebraico* [eˈβraiko], *hebreo* [ˈeβreo], *histeria* [isˈterja] / [ihˈterja], *histología* [istoloˈxia] / [ihtoloˈxia], *historia* [isˈtorja] / [ihˈtorja]. Exceções: *ebrancado*, *ebriedade*, *ébrio*, *Ebro* e *istmo*;
- b) Em palavras que começam por *-erm* e *-ern*, a exemplo *hermafrodita* [ermafroˈdita], *hermenêutica* [ermeˈnewtika], *hérnia* [ˈernia], *hermandad* [ermanˈðaθ] / [ermanˈðað], *hermano* [erˈmano]. Exceções: *Ernesto*, *ermitã* (e palavras derivadas);
- c) Em palavras que começam por *-olg*, *-onr*, *-orm*, *-orn*, *-orr* y *-osp*, a exemplo *holgado* [olˈɣaðo], *holgura* [olˈɣura], *honradez* [onraˈdeθ] / [onraˈdes], *horma* [ˈorma], *hormiga* [orˈmiɣa], *hormonal* [ormoˈnal], *horror* [oˈror], *hospital* [ospiˈtal] / [ohpiˈtal];
- d) Palavras que comecem com os seguintes prefixos gregos: *hecta-*, *helio-*, *hemi-*, *hepta-*, *hetero-*, *hexa-*, *homo-*, *hidr-*, *hiper-* e *hipo-*, a exemplo *hectárea* [ekˈtarea], *heliocentro* [eljoˈsentro], *hemisferio* [emisˈferjo], *heptágono* [epˈtayono], *heterônimo* [eteˈronimo], *hexaedro* [eksaˈeðro], *homogeneidad* [omoxenejˈðað], *hidratación* [iðrataˈθjon] / [iðrataˈsjon], *hidráulico* [iˈðrawliko], *hipermercado* [ipermerˈkado], *hipoglucemia* [ipoɣluˈθemja] / [ipoɣluˈsemja].
- e) Todas as palavras e sílabas que comecem com <h> acrescido do ditongo “ue”, como *huelga* [ˈ(g)welya], *huésped* [ˈ(g)wespeð], *alcahuete* [alkaˈ(ɣ)wete], *cacahuete* [kakaˈ(ɣ)wete]<sup>35</sup>;
- f) Todas as palavras que comecem por *hia-*, *hie-* e *hui-*, como *hiato* [ˈjato], *hiedra* [ˈjeðra], *huir* [ˈwjr].
- g) As palavras que começam com *hum-* seguido de vogal, como *humanidade* [umaniˈðað], *humear* [umeˈar], *humillación* [umiɫaˈθjon] / [umiɫaˈsjon], *humor* [uˈmor];
- h) Todas as formas dos verbos *haber* [aˈβer], *habitar* [aβiˈtar], *hablar* [aβˈlar], *hacer* [aˈθer] / [aˈser] e *hallar* [aˈlar];
- i) Após as sílabas *mo-* e *za-*, sempre que seguidas de vogal, como em *mohín* [moˈin] e *zahorí* [θaoˈri] / [saoˈri];
- j) Antes ou após algumas interjeições e exclamações como *ah!* *oh!* *hola!* *etc.*;
- k) Todas as palavras compostas e derivadas de outras que comecem com <h>, como *hábil* [aˈβil] → *habilidade* [aβiliˈðað], *hechizo* [eˈtʃiθo] / [eˈtʃiso] → *hechicero* [eˈtʃiˈθero] / [eˈtʃiˈsero], *hilo* [ˈilo] → *hilar* [iˈlar], *hinchar* [inˈtʃar] → *hinchado* [inˈtʃaðo].

<sup>35</sup> Essas quatro transcrições, particularmente, foram retiradas do Dicionário Porto Editora de Espanhol-Português, versão digital.

Exceções: *oquedad* [oke'ðad] (de hueco), *orfandade* [orfan'ðað] (de huérfano), *osamento* [osa'mento] (de hueso), *ovalado* [oβa'laðo] (de huevo)...

Nota: A RAE (La Real Academia Española) considera que algumas palavras podem ser escritas com a letra <h> ou sem ela (Masip, 2010, pp.33-34). A primeira forma é a recomendada: *acera/ hacera*; *alhelí/ halheli*, *arambel/ harambel*, *armonía/ armonía*, *arpa/ harpa*, *arpía/ harpía*, *arpillera/ harpillera*; *jarre!/ jharre!*; *batahola/ bataola*; *guaca / huaca*; *guacal/ huacal*; *guasca/ huasca*; *hansa/ ansa*; *herreruelo/ ferreruelo*; *hiedra/yedra*; *hierro/ fierro*; *iguana/ higuana*; *fila/hila*; *ológrafo/ hológrafo*; *reprender/ reprehender*; *reprensible/ reprehensible*; *reprensión/ reprehensión*; *ujier/ hujier*.

Contudo, atenção também para as palavras homófonas que, mesmo tendo o mesmo som, com e sem a letra <h> apresentam significados diferentes, a exemplo, *a* (preposição) *vs jah!* (interjeição), *ablando* (abrandando) *vs. hablando* (falando); *errar* (cometer erro) *vs. herrar* (por ferraduras); *ornada* (decorada, adornada) *vs. hornada* (fornada); entre outros exemplos que o aluno de espanhol precisa atentar às semelhanças sonoras *vs.* semelhanças gráficas e divergências semânticas.

## 5. La J (jota) (pronuncia-se [ 'xota])

1. Presente nas palavras *Abejas* e *Trabajan*, desta pesquisa, a letra <j> - décima letra do alfabeto castelhano e grafia do fonema /x/, segundo Masip (2010, p. 37) não existe no português como *fonema* do sistema . De fato, coincide com a forma grafemática do <j> da língua portuguesa, porém, o que as torna diferentes entre o português e o espanhol é a leitura do nome da letra e toda sua produção sonora, semelhante sim ao som de outro grafema da língua portuguesa em posição inicial de palavra <r> e ao som do dígrafo <rr>, o que pode trazer algumas confusões ao aluno de ELE brasileiro.

Essas confusões entre as letras <j> do português e do espanhol ocorrem porque a consoante **j** portuguesa é pronunciada [j] enquanto a consoante **j** espanhola é pronunciada [x]. Em relação à letra **r** portuguesa (e ao dígrafo de mesmo som no português, <rr>) a pronúncia do fonema /x/ em espanhol, para a letra <j> é mais tensa que <r> ou <rr> em certos contextos.



Masip (2010, p.37) exemplifica essas duas dificuldades com as seguintes palavras, cujas transcrições fonéticas novamente as acompanham: em espanhol, *joven*, *juez* e *Jerez*.

Para complementar, trazemos mais alguns exemplos de palavras cognatas entre o português e espanhol (respectivamente) nas quais as letras **j** de cada língua possuem pronúncias diferentes. A exemplo: *Jardim* [ʒar'dĩ] & *Jardín* [xar'din]; *Jaula* [ʒawlə] & *Jaula* [ˈxaula]; *Jesuíta* [ʒezu'itə] & *Jesuita* [xe'swita]; *Joanete* [ʒoa'neti] & *Juanete* [xwa'nete]; *Jogo* [ʒogu] & *Juego* [ˈxwego]<sup>36</sup>; entre outros.

## **6. La L (ele) - após vogal**

Décima segunda letra do alfabeto espanhol, a letra <l> é a grafia do fonema /l/. Sua facilidade, para os brasileiros, consiste na semelhança da pronúncia – a mesma, tanto em espanhol quanto em português – antes de vogais na mesma sílaba. Para produzi-lo, apoia-se os lados da língua na arcada dental posterior e o ápice da língua nos alvéolos dentais superiores, como em *litro*, *letra*, *lata*, *lobo*, *luz*, etc.

Contudo, ao final de sílaba, a letra <l> difere em sons entre uma língua e outra. No espanhol, mantém-se como consoante [l]; no português, forma ditongo com a vogal anterior, parecendo com o [ɫ] espanhol apenas em algumas regiões do Brasil, graças ao alofone [ɫ]. Vejamos as transcrições fonéticas de *canal* e *olvidar*, graficamente escritas da mesma forma em espanhol e em português, porém, com pronúncias distintas: [ka'nal] e [olvi'dar] – em espanhol e, [ka'naw] e [owvi'dar], em português.

Já a dificuldade ortográfica proveniente da letra <l> vem daquela mesma dificuldade fonética citada acima e, para saber se escreverá com <l> ou com <u>, Masip sugere que o aluno brasileiro trabalhe suas habilidades fonético-articulatórias em prol de melhor distinguir e escrever.

## **7. El dígrafo LL (elle)**

Até 1994, o conjunto <ll> era considerado uma letra dupla, ou melhor, uma consoante dupla e ocupava – no alfabeto espanhol – o décimo quarto lugar na ordem alfabética; entretanto,

---

<sup>36</sup> Transcrições fonéticas dos exemplos em português em Michaelis, 2000, pp. 1283-1285; já as do espanhol, em (Díaz y García-Talavera, 2014, pp. 286-288).

desde o último acordo ortográfico da língua espanhola, em 2010, saiu do alfabeto e foi para a categoria dos dígrafos – <ch>, <ll>, <gu>, <qu> e <rr> – já que se tratam de duas letras sob uma só articulação, o fonema /ʎ/. Tal dígrafo compartilha do mesmo fonema com o dígrafo português <lh> e sua articulação acontece ao apoiarmos os lados da língua na arcada dental posterior e o dorso contra o palato. É uma variante ortográfica (ou alógrafo)<sup>37</sup> da letra <l>.

Quanto às dificuldades fonéticas, o brasileiro não tem problemas com o fonema /ʎ/ contudo, pode confundir-se perante o *yeísmo*<sup>38</sup> – um fenômeno linguístico da língua espanhola pelo qual o dígrafo <ll> - representado no AFI como /ʎ/ e com pronúncia ocorrente na maior parte do mundo hispânico - sofre alteração fonética e é pronunciado como se pronuncia a letra <y> (ípsilon ou i grego, em geral, com sonoridade [j]<sup>39</sup>). Ele também pode se confundir perante as variações fonológicas existentes como as argentinas e uruguaias, a dizer /ʃ/ e /ʒ/. Tais variações - /ʎ/, /ʃ/ e /ʒ/ - fazem com que palavras como *millones* (milhões) e *calle* (rua) possam ser pronunciadas [miˈʎones], [miˈʃones] e [miˈʒones]; [ˈkaʎe], [ˈkaʃe] e [ˈkaʒe] em variedades como a peninsular central, de Madrid (Espanha), a rio-platense (Argentina) e uruguiaia. O dígrafo <ll> também pode ser encontrado como se pronunciássemos “dj”, ou seja, [dʒ], como no México e em alguns países da América do Sul.

Em relação às dificuldades ortográficas provenientes do dígrafo <ll>, o cuidado é apenas de não confundir <ll> com <lh>, entre espanhol e português; assim como, de confundir-se entre <ll> e <y>, provocadas pelo supracitado *yeísmo*.

Para facilitar as grafias, tem-se as seguintes orientações ortográficas que, de acordo com Masip (2010, p.41), escrevem-se com <ll> em espanhol, as palavras com:

- (a) os sons [ʎ], [y], [ʝ] após as sílabas **fa-**, **fo-** e **fu-** que abrem palavras, como em *falla*, *follaje*, *fullería* – respectivamente, em português: *falha*, *folhagem* e *enganação*.

---

<sup>37</sup> Cada letra ou conjunto de letras que representa um mesmo fonema (e.g. <ss> em *assar* [aˈsa] e <ç> em *caçar* [kaˈsa]).

<sup>38</sup> De acordo com Llorach (1999, p. 35), o *yeísmo* participa da redução do inventário dos fonemas na maioria do domínio de fala espanhola pois trata-se da redução lateral que se opõe /ʎ/ a /y/, também um palatal. Tal fenômeno, rastreado durante séculos, encontra-se sobretudo, difundido nos meios urbanos, desfrutando atualmente de grande vigência, ao ponto de até mesmo os falantes mais atentos às diferenças sonoras entre variantes não perceberem a sua ocorrência na fala de seus interlocutores.

<sup>39</sup> Som da semiconsoante em meio de palavras no encontro de três vogais (e.g. *construyen*).

(b) os sons [λ], [y] e [ɣ] que abrem palavra, como em *llaman, llegar, llicta, llorar* – respectivamente, em português: (eles/elas) *chamam, chegar, llicta*<sup>40</sup> e *chorar*.

(c) os sons [λ], [y] e [ɣ] situados entre as vogais **i/a, i/o**, como em *silla, orilla, semilla; colmillo, cuchillo, rastrillo* – respectivamente, em português: *cadeira, beira (borda), semente, dente canino (presa), faca, ancinho (rastelo)*.

LL e L trazem também parônimos, cuja lista pode ser encontrada em gramáticas. Em Masip (2010, p. 41) são encontrados parônimos como *callado* (calado, em silêncio) vs. *cayado* (bastão, cajado) e *malla* (tecido, malha) vs. *maya* (civilização Maia).

## 8. La N (ene)

Décima quarta letra do alfabeto espanhol, a letra <n> corresponde à grafia do fonema /n/. Fácil para os brasileiros, pois se pronuncia igual ao português quando abre sílaba – apoiando-se o ápice da língua nos alvéolos dentais superiores, deixando o ar passar pelos orifícios nasais, através da abertura do véu palatino; por passar pela cavidade do nariz, é considerada uma consoante nasal. Contudo, quando em posição final de palavras, tende a levar o aluno brasileiro à confusão de pronunciá-la como a consoante que é no espanhol, visto que, em português, as poucas palavras com <n> final, as tem pronunciada como um ditongo nasalizado, o que também acontece com a letra <m> final.

Neste estudo, o cuidado está no <n> ao final dos verbos presentes no ditado e, objeto de estudo desta pesquisa como: *llaman, trabajan, utilizan, ven, viven*.

A principal dificuldade fonética em relação à letra <n> está na nasalização excessiva das vogais espanholas que antecedem a letra <n> na mesma sílaba ou na sílaba anterior. Exemplos: *tinto, tienda, tina, cena, etc.*

Essa mesma nasalização forte, decorrente do português, e o fato de que palavras que terminam em <m> no português terminarem, no espanhol, com a letra <n> contribuem nas confusões na hora da escritura. Isso é confirmado pelas transcrições nas quais palavras como *utilizan* e *llaman* foram escritas *utilizam* e *llaman*, entre outras transcrições.

---

<sup>40</sup> Do quíchua *llipht'a*, o substantivo *llicta* nomeia uma massa ligeiramente feita de batatas cozidas, com sabor salgado e cor acinzentada escura devido ao cinza de algumas plantas que a compõem; vem acompanhada de um pequeno bolo de folhas de coca (el acullico). Fonte: pt.lexicoon.org/es/llicta, acessado em 16.01.2018.

Para melhor ajudar o aluno brasileiro de ELE, orienta-se que são escritas com <n>, em espanhol:

- a) o som [n] antes de qualquer consoante que não seja as letras <b> ou <p> - grafemas de duas consoantes bilabiais nasais. Tal regra ortográfica é igual a do português;
- b) o som [n] em final de palavra é sempre com <n>.

Masip chama a atenção ao conjunto grafemático **trans-**. Ele cita que (1) é necessária a grafia <n> quando <n> e <s> pertencerem a sílabas distintas, como em *transexual, transigir, transitar, etc*; (2) que NÃO é necessária a grafia <n> quando <n> e <s> pertencerem à mesma sílaba, como em *transfusión vs. trasfusión, transatlântico vs. trasatlántico, etc.*, embora a Academia (RAE) prefira sua inclusão.

### 9. La R (lê-se *ere* ou *erre*)

Décima nona letra do alfabeto espanhol, é a grafia dos fonemas /r/ e /r̄/, segundo Masip (2010, p.49). Já em (Díaz y García-Talavera, 2014), a letra <r> corresponde à grafia dos fonemas /r/ e /r̄/, respectivamente. Sua pronúncia é [r] / [r̄] quando em palavras como *fuera, cera, hora* e, [r̄] / [r̄] em palavras como *ruego, carro, parra*. Sua articulação acontece quando tocamos levemente os alvéolos dentais superiores com o ápice da língua uma vez - [r] / [r̄]. Quando tocamos mais de uma vez e rapidamente (dando um leve vibrato na língua), temos o “erre duplo” ou “erre vibrante” com o som de [r̄] / [r̄]. Porém, encerrando sílaba (e.g. nos verbos no infinitivo como *hablar, perder, sonreír*) podemos pronunciar nas duas formas, mais ou menos vibrante.

Obs.: Apesar de termos exposto duas formas de transcrever os fonemas relacionados à letra <r>, percebamos que a maioria das transcrições neste trabalho encontradas irão se utilizar do padrão de Díaz y García-Talavera (2014).

As dificuldades fonéticas provenientes dessa letra – tanto de produção quanto de audição, percepção e distinção sonoras – vêm de alguns lados: da possível confusão com os ambientes e sonoridades da letra <r> em português; da pronúncia muito distinta do dígrafo <rr> entre as duas línguas e; da tendência de se pronunciar a <r> que abre (*radio, rueda, rodeo*) e fecha sílaba (*guardar, perder*) como se fosse um <j> espanhol suave, por influência da L1.

Já as dificuldades ortográficas resultantes das fonéticas são a dúvida em quando escrever com <r> ou <rr> caso o aluno não consiga distinguir bem os sons do <r> em espanhol. Para ajudar os alunos, as regras ortográficas do espanhol assim designam:

**O som [r] se escreve com uma só letra <r>:**

- a) Entre vogais, a exemplo *ácara* [ˈakara], *aeromodelista* [aeromoðeˈlista], *aforo* [aˈforo], *afuera* [aˈfwera], *aro* [ˈaro], *farol* [faˈrol], *harina* [aˈrina], *héroe* [ˈeroe], *mérito* [ˈmerito];
- b) Depois de uma consoante, na mesma sílaba, a exemplo *abrazo* [aˈβraθo] / [aˈβraso], *agradecer* [aɣraðeˈθer] / [aɣraðeˈser], *hambre* [ˈambre], *híbrido* [ˈiβriðo], *hombre* [ˈombre], *trabajan* [traˈβaxan].
- c) Ao final de sílaba, a exemplo *árbol* [ˈarβol], *arco* [ˈarko], *circo* [ˈθirko] / [ˈsirko], *curva* [ˈkurβa], *cursor* [kurˈsor], *dermis* [ˈdermis], *forma* [ˈforma] incluindo verbos no infinitivo como *acalorar* [akaloˈrar], *forjar* [forˈxar], *llenar* [ʎeˈnar], *prever* [preˈβer], *prevenir* [preβeˈnir], entre outros.

**O som [r] se escreve com <rr> quando:**

- a) Após os prefixos **ab-**, **post-** e **sub-**, como em *abrogar* [aβroˈɣar], *postromántico* [posroˈmantiko], *subrayar* [suβraˈjar] / [suβraˈjar];
- b) Ao início de qualquer palavra, como em *ramas* [ˈramas], *reina* [ˈrejna], *rito* [ˈrito], *ronda* [ˈronda], *ruta* [ˈruta];
- c) Quando os componentes das palavras compostas se escrevem separadas por hífen, como em *anti-robo* [ˈantiˈrobo], *greco-romano* [ˈgrekoroˈmano], *pre-romance* [ˈpreroˈmanθe] / [ˈpreroˈmanse];
- d) Após as letras <l>, <n> e <s>, como em *alrededor* [alreðeˈðor], *enredo* [enˈredo], *desratizar* [desratiˈθar];
- e) Em final de sílaba, como em *árbol* [ˈarβol], *arco* [ˈarko], *circo* [ˈθirko] / [ˈsirko], *curva* [ˈkurβa], *acercarse* [aθerˈkarse]. Porém com a possibilidade de o <rr> ser produzido como [r] - [ˈarβol], [ˈarko], [ˈθirko] / [ˈsirko], [ˈkurβa], [aθerˈkarse].

**O som [r] se escreve com o dígrafo <rr> quando:**

- a) Entre vogais: *agarrón* [aɣaˈron], *arras* [ˈaras], *arriba* [aˈriβa], *barro* [ˈbaro], *cerro* [ˈθero] / [ˈsero], *error* [eˈror], *herradura* [eraˈðura], *mirra* [ˈmira], etc.
- b) Quando se admite a dupla grafia – segundo a RAE – com <r> ou <rr> como nas seguintes palavras (apesar de se recomendar a primeira): *aturrullar* [ataruˈlar], [ataruˈfar] / *aturullar* [ataruˈlar], [ataruˈfar]; *bacará* [bakaˈra] / *bacarrá* [bakaˈra]; *cimborrio* [θimˈborio], [simˈborio] / *cimborio* [θimˈborio], [simˈborio]; *garapiña* [garaˈpiɲa] / *garrapiña* [garaˈpiɲa]; *harapo* [aˈrapo] / *harrapo* [aˈrapo].

**10. La S (ese)**

Vigésima letra do alfabeto espanhol, grafia do fonema /s/ - como em *siete* [ˈsjete], *casa* /ˈkasa/, *jamás* /xaˈmas/. É produzido mediante a pressão da ponta de língua sobre os alvéolos superiores, deixando uma pequena abertura no centro, por onde passa o ar espirado. Compartilha certo parentesco fonológico com a letra <x>, em algumas pronúncias (vide sublinhadas, quando houver a diferença peninsular e rio-platense, respectivamente) - em *exterior* [eksteˈrior] / [ehteˈrior], *excelente* [eksθeˈlente] / [ekseˈlente], *examen* [eˈksamen] (Díaz y García-Talavera, 2014, p. 195 e 197)

Embora a letra <s> seja muito parecida nas duas línguas, em espanhol se produz apoiando o ápice da língua um pouco abaixo, o que produz um som mais sibilante; esta pequena diferença não compromete a pronúncia do aprendiz de ELE, entretanto, é observando as 76 grafias de *posible*, quando encontramos a forma *possible* (com <ss>), percebe-se as dificuldades do brasileiro, aluno de ELE em lidar com esse som [s] sem relacioná-lo ao dígrafo <ss>.

A inexistência do dígrafo <ss> em espanhol e a grafia com apenas um <s> entre vogais, se não for destacada logo nos estágios iniciais do aprendizado, poderá se fossilizar ou, demorar a sair dos registros de interlíngua.

Segundo Masip (2010; p. 52) são as seguintes as dificuldades fonéticas e ortográficas provenientes da letra *s*.

Principal dificuldade fonética: pronunciar a letra <s> espanhola como se fosse o som [z] do português quando entre vogais. É natural que palavras como *casa* e *mesa* – que em espanhol

são pronunciadas [ˈkasa] e [ˈmesa] – sejam pronunciadas, em estágios iniciantes principalmente, [ˈkaza] e [ˈmeza].

Em relação às dificuldades ortográficas, Masip cita que são escritas com <s>, em espanhol, as letras que transcrevem o som [s]. Entretanto, esta regra simples só é útil para os falantes do espanhol que se utilizam do **ceceo**, a variante linguística do centro/norte da Espanha; para os demais, que normalmente usam o **seseo** (o som [s] para as letras <s>, <c> e <z>), o autor sugere que atentemos às seguintes considerações ao escrevermos com <s>:

- (a) as formas substantivadas dos verbos cujo infinitivo terminem com o som [-der], [-ðir], [-ter], [-tir] (*comprender* → *comprensión*; *agredir* → *agresión*; *cometer* → *comisión*; *discutir* → *discusión*).
- (b) As formas substantivadas dos verbos cujo infinitivo termina com o som [-sar] (*confesar* → *confesión*; *dispersar* → *dispersión*; *revisar* → *revisión*).

As exceções encontram-se - para (a), as formas substantivadas dos seguintes verbos quando estes conservarem a letra <d> ou <t> do infinitivo: *competir* → *competición*; *fundir* → *fundición*; *medir* → *medición*; *rendir* → *rendición*; *repartir* → *repartición* y *repetir* → *repetición*. Para (b), as formas substantivadas dos seguintes verbos, quando estes conservarem a sílaba -sa do infinitivo: *acusar* → *acusación*; *conversar* → *conversación*; *pulsar* → *pulsación*.

## 11. La V (uve)

Encontrada nas palavras *ver*, *ven* e *viven*, escolhidas como objeto desta pesquisa, a letra <v> é a vigésima terceira do alfabeto espanhol e é a grafia do fonema /b/. Apresenta parentesco fonológico e fonético com a letra <b>, da qual só difere na grafia. Sua pronúncia é feita com os lábios tocando um no outro (som bilabial, [b]) quando se encontra depois de uma pausa ou após uma consoante nasal. Os demais casos em que a letra <v> apareça, sua pronúncia torna-se mais ‘suave’, com os lábios próximos, mas não tocando um no outro. Aqui, o fonema para a letra <v> será /β/.

No que tange às dificuldades fonéticas, para o brasileiro, há apenas o cuidado da pronúncia, já que a tendência natural a nós brasileiros, falantes do português, é a de articularmos a letra <v>

como o fonema vozeado /v/ - inexistente no espanhol – feito quando apoiamos os dentes incisivos superiores (articuladores ativos) por sobre o lábio inferior (articulador passivo).

Já a lista de dificuldades ortográficas provenientes da letra <v> para nós brasileiros é bem mais abrangente. Pelos principais motivos: um foi acima citado, a existência da letra <v>, mas não do som [v] em espanhol e, porque as letras do alfabeto português <b> e <v> são transcritas respectivamente pelos sons [b] e [v]. A confusão se dá porque as letras <v> e <b> do espanhol soam igual, nessa não-correlação direta nas duas línguas de grafemas e fonemas.

Neste estudo, as palavras escolhidas – *ver*, *ven* e *viven* – são verbos (um no infinitivo e duas no presente do indicativo) sendo que, nas três palavras, o primeiro (ou único) <v> são pronunciados /b/ enquanto o segundo <v> de *viven* /'biβen/ é pronunciado /β/. Na verdade, como *ven*<sup>41</sup> – na terceira pessoa do plural do presente do indicativo - já é uma flexão de *ver* (= enxergar; ver, em português), esperado é que sejam escritas sob o mesmo raciocínio segundo o radical. *Viven*, por sua vez, é flexão do verbo de terceira conjugação *vivir*<sup>42</sup> - cuja transcrição, conforme dicionário porto editora de espanhol-português, é /bi'βir/ - obedecerá à pronúncia e a escritura conforme as letras <v> encontradas no radical *viv*-.

As orientações ortográficas dadas para a letra <v> de modo a evitar as diversas dificuldades na escritura das palavras em espanhol com essa letra, podem ser encontradas em Masip (2010, pp. 56-58). Entre as dezoito orientações por este autor citadas para a escritura com <v>, temos:

- a) O verbo *venir* [be'nir] e seus compostos derivacionais como: *avenir* [aβe'nir] e *contravenir* [kontraβe'nir];
- b) Os verbos cujo infinitivo termina em -er[β]ár e -ol[β]ér como: *conservar* [konser'βar] e *resolver* [resol'βer];
- c) Todas as pessoas do presente do indicativo, do presente do subjuntivo e do imperativo do verbo *ir* – *voy* [ˈboj], *vaya* [ˈbaja] / [ˈbaʃa], *ve* [be].
- d) Entre outros.

---

<sup>41</sup> Conjugación del verbo *ver* – Presente del indicativo: yo veo / tú ves / él(ella) ve/ nosotros vemos / vosotros veis Ellos(ellas) ven. No texto “Cuando vem uma (los osos), la trituran (la colmena) para obtener la miel.”

<sup>42</sup> Conjugación del verbo *vivir* – presente del indicativo: yo vivo / tú vives / él (ella) vive/ nosotros vivimos / vosotros vivís / ellos (ellas) viven. No texto “(...) en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas”.



## 12. La Z (zeta ou zeda)

Vigésima sétima letra do alfabeto espanhol e grafia do fonema /θ/, inexistente no português mas, conhecido pelos alunos da pesquisa – por causa da disciplina de língua inglesa, anterior a de espanhol – a letra <z> é pronunciada se introduzindo a língua entre os dentes, como se faz ao pronunciar o dígrafo <th> do inglês (nas palavras *three, thing, think*) só que de uma maneira mais **tensa**. Compartilha um parentesco fonético com a letra <c>, quando antecede <e> e <i>, já anteriormente demonstrada neste capítulo.

A letra <z> é pronunciada /θ/ antes de **a, o, u** – como em *zapato* [θa'pato] / [sa'pato], *zanahoria* [θana'orja] / [sana'orja], *zona* ['θona / 'sona], *zorro* ['θoro] / ['soro], *zumo* ['θumo] / ['sumo] - e finalizando palavra – como em *capaz* [ka'paθ] / [ka'pas], *cerviz* [θer'βiθ] / [θer'βiθ], *hoz* ['oθ] / ['os], *capuz* [ka'puθ] / [ka'pus], *vejez* [be'xeθ] / [be'xes].

Nas palavras desta pesquisa, <z> encontra-se nos verbos *reconozcas* [reko'noθkas] / [reko'noskas] e *utilizan* [uti'liθan] / [uti'lisan], cognatas de *reconheças* e *utilizam*, em português.

Das dificuldades fonéticas provenientes da letra <z> temos:

(a) Em algumas regiões da Espanha e América, a letra <z> - pronunciada por uma minoria dos *hispanohablantes* como /θ/ (pronúncia mais peninsular) - é também pronunciada /s/, fenômeno este chamado de *seseo* (já citado neste trabalho) que marca sua muito forte presença no espanhol usado na América assim como no sul da Espanha – o que pode confundir a alguns estudantes quando na dúvida se escrevem com <s> ou com <z> determinadas palavras do espanhol, situação comum de acontecer no aprendizado da ortografia da língua portuguesa. *Reconozcas*, uma das palavras analisadas por este estudo, trouxe muitas amostras de escrita com <s> no lugar de <z>,

(b) A propensão de pronunciar a letra <z> espanhola como se faz em português, som /z/ entre vogais, aliás, /z/ inexistente em espanhol e; (c) tendência a introduzir um <i> antes da letra <z> que fecha sílaba/palavra: ve[i]z, pa[i]z, capu[i]z, alborno[i]z (vez, paz, capuz, alborno). Tal fato ocorre em português e é responsável pela famosa confusão entre *mas* (conjunção) vs. *mais* (advérbio).

Por parte das dificuldades ortográficas provenientes dessa letra para os brasileiros está o fato de que, para a letra <z> existe, em português, o respectivo fonema /z/. Ainda há o fato do brasileiro tender a substituir <z> por <ç>, <s> ou <ss>.

Sendo assim, para que a grafia de <z> em espanhol fique mais clara, seguem as orientações ortográficas. Ou seja, são com <z> escritas:

- Palavras cujo som [θ] venha antes dos sons [a], [o] e [u], como em *pereza*, *zorro*, *zumo*;
- O sufixo –azo /-aθo/ como nas palavras *animalazo*, *gripazo*, *perrazo*, *cabezazo*, *manotazo* e *flechazo*;
- Todas as palavras terminadas com o som [θ], como em: *Alvarez*, *Albornoz*, *avestruz*, *barniz*, *vejez*, etc.;
- A primeira pessoa do singular do presente do indicativo e todas as pessoas do presente do subjuntivo cujos infinitivos terminem com as sonoridades [-a´θer], [-e´θer], [-o´θer] e [-u´θir], como em: *renacer* → *renazca*; *crecer* → *crezca*; *conocer* → *conosco*, *conozca*; *conducir* → *conduzco*, *conduzca*.

É interessante que o aluno brasileiro de espanhol também se atenha a conhecer listas de palavras com dupla grafia e de palavras parônimas. Por exemplo, até antes da reforma ortográfica da RAE considerava-se tanto as grafias *acimut* /*azimut*, como as de *cebra*/*zebra* e *zeugma*/*ceugma* mesmo que, entre elas, uma delas fosse a mais recomendada. Atualizar-se perante as regras ortográficas de uma língua (materna ou estrangeira) faz parte do aprendizado.

Das palavras parônimas, temos alguns exemplos em: *azar* (má sorte) vs. *asar* (guisar, assar), *bazar* (loja) vs. *basar* (dar base; assentar), *taza* (o contenedor, recipiente) vs. *tasa* (a medida), etc. (Masip, 2010, pp.63-64).

Vistos os tópicos e subtópicos que pretendíamos evidenciar neste capítulo, seguimos para o próximo, cuja finalidade é tratar da metodologia do nosso trabalho.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA

Realizada em salas de aula de Espanhol I do IFRN (Campus Natal Central – RN), esta pesquisa se propõe a identificar e analisar os erros gráficos de caráter intra e interlinguísticos resultantes do processo de aquisição do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) por estudantes brasileiros. Trata-se, mais precisamente, da análise de erros de grafia oriundos da má compreensão dos fonemas /b/, /β/, /s/, /θ/, /X/, /ɣ/, /k/, /l/, /n/, /r/, /r/ nas palavras *abejas, acercarse, almacena, árboles, arriba, hacer, llaman, peligroso, posible, ramas, trabajan, utilizan, ven e viven* e dos erros provenientes do desconhecimento de regras ortográficas do espanhol - levando em conta a natureza do formato e dos objetivos desse tipo de ensino de línguas (ELE), assim como o pouco conhecimento que os alunos dispõem sobre tais regras logo ainda nos primeiros contatos com sua nova LE em Espanhol I.

Com raciocínio indutivo e natureza *básica* (de caráter teórico-descritivo), esta pesquisa não tem como propósito fazer qualquer intervenção em sala de aula. Seu comprometimento é o de colher, catalogar, observar e descrever dados no intuito de entender melhor certos comportamentos da língua quando em processos de ensino-aprendizagem.

Para as análises dos dados/erros, realizamos uma abordagem quali-quantitativa, já que o aporte teórico desta pesquisa se valida no conceito de interlíngua (Selinker, 1972), nas particularidades fonológico-ortográficas entre o espanhol e o português do Brasil (Masip, 2001, 2010; Frost & Katz, 1992; Quilis, 2010) e na análise de erros (Corder, 1967; Ellis, 1994). A Sociolinguística (Labov, 2008 [1972]<sup>43</sup>; Guy & Zilles, 2007; Tarallo, 2007; entre outros autores) aqui contribui com sua metodologia na análise das variáveis sociais envolvidas (no caso, idade, sexo, nível escolar e origem escolar anterior), como também na variação das possíveis realizações de alguns fonemas.

Nosso trabalho se utiliza de um *corpus* com dados escritos e de variáveis sociais que, cruzadas, podem nos trazer luz a confirmação ou refutação das seguintes e principais hipóteses:

(1) que o nível de escolaridade não interfere sobremaneira nos acertos de grafia em ELE e;

---

<sup>43</sup> Em Labov (2008 [1972], pp. 19-62) encontramos aporte teórico para reflexões sobre a metodologia sociolinguística e como ela lida com variáveis linguísticas e sociais, demonstrando motivações para mudanças, no caso, sonoras. O capítulo nos ajudou a pensar sobre as diferenças e similaridades entre o português e o espanhol, além de nos fazer refletir sobre as mudanças que algumas das consoantes estudadas possam ter sofrido desde sua origem até os dias atuais. Essa reflexão participa das nossas análises das variáveis linguísticas.

(2) que palavras cognatas entre o português e espanhol (ou seja, palavras de origem latina) trazem mais erros gráficos em decorrência do desconhecimento da ortografia dessas palavras no espanhol.

Em relação aos *procedimentos técnicos* escolhidos, a pesquisa em questão utiliza-se do bibliográfico e do experimental. Do bibliográfico porque toda pesquisa científica envolve um estudo bibliográfico acerca do assunto e objeto estudados, de modo que a pesquisa traga em seu corpo de texto, informações confiáveis, com base em material já elaborado, desde livros a artigos científicos. Do experimental porque, ao se determinar um objeto de estudo, seleciona-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definindo-se – inclusive - as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. As variáveis em conta são as linguísticas (características dos fonemas em pauta; comportamento de suas pronúncias quando existentes em comum nas duas línguas – Português e Espanhol; comportamento da grafia mediante a presença de cognatos, etc.) e as extralinguísticas<sup>44</sup> (as sociais: idade, sexo, nível escolar, origem escolar – instituição pública ou privada).

Já no que se refere aos *objetivos de pesquisa*, os procedimentos tecnológicos aqui correntes mesclam-se no analítico-interpretativo, isto é, o caráter descritivo (sobre as propriedades intralinguísticas do Espanhol, por exemplo) e o explicativo (e.g.: os porquês das confusões que os brasileiros fazem entre fonemas, grafias e cognatos do português brasileiro (PB) e do espanhol, explicados pelas teorias adotadas pela pesquisa) se fundem para que se possa (i) analisar os erros gráficos oriundos da má compreensão de fonemas do espanhol; (ii) detectar se, quando e onde ocorrem erros provindos da interferência do português (L1) acrescidos do desconhecimento/esquecimento das regras ortográficas do espanhol; e (iii) verificar se os erros intralinguísticos são menos frequentes que os interlinguísticos enquanto na grafia.

---

<sup>44</sup> Tarallo (2007, p.47) elenca que a formalidade vs. informalidade do discurso, o nível socioeconômico do falante, sua escolaridade, sua faixa etária e sexo poderão ser considerados como possíveis grupos de fatores condicionadores de variação; são os fatores extralinguísticos, isto é, que perpassam os limites da língua como estrutura, sistema, código escrito e falado. Segundo o autor, o levantamento desses fatores deve partir da própria intuição do pesquisador como falante que ele é. Nesse entendimento, por exemplo, assumimos que se o pesquisador acredita que a origem geográfica do falante interfere na aquisição/no aprendizado de uma nova língua, ele pode inserir essa variável em suas análises; assim como o tipo de instituição de ensino (se pública ou privada, mediante o prestígio ou desprestígio de cada uma perante a sociedade), vinculada ao critério escolaridade. Tarallo apenas chama a atenção a um detalhe: quanto mais fatores externos sobre os informantes/participantes forem incluídos nas análises, maior quantidade de dados será necessária a fim de garantir a representatividade da amostra. Tal observação nos fez sairmos da análise de somente 5 palavras para 18. Futuramente, pretendemos analisar os erros de mais 10 palavras, até chegarmos à totalidade do texto usando assim, também, mais fatores extralinguísticos.

Para a obtenção de dados, foram utilizados dados recentes, gerados no ano de 2016 para os fins desta pesquisa, visto que não havia material escrito já disponível para qualquer análise.<sup>45</sup> Para tanto, precisou-se delimitar a população participante do estudo, os critérios de seleção, as variáveis investigadas, os instrumentos de pesquisa e como os dados seriam analisados.

A população participante do estudo é composta por alunos, com idades entre 18 a 54 anos, de ambos os sexos, todos estudantes do IFRN, provenientes dos cursos de Edificações (turma 1; nível Médio Técnico Integrado; de regime anual) e de Comércio Exterior (turma 2; nível Superior; de regime semestral).

Apesar de ambas serem turmas de cursos profissionalizantes, essas séries trazem dois tipos de alunado: o adolescente (pré-universitário, em reta final da adolescência) e, o adulto (desde adultos jovens - recém-chegados do Ensino Médio - a adultos seniores, que retornaram às cadeiras escolares para fazerem uma graduação após um intervalo de tempo sem estudos). Aqui temos a combinação entre as variáveis faixa etária (adolescentes vs. adultos, de uma forma geral) e o nível escolar (EM vs. ES). No capítulo 05, temos várias tabelas confrontando os erros gráficos encontrados com as variáveis sociais. Sugerimos as observações da tabela 03, confrontando idades e escolaridade<sup>46</sup> atual e anterior (ao IF).

Já a variável sexo (gênero) ficou bem distribuída, quase que numa proporção 50/50 – 20 participantes do sexo masculino e 18 participantes do sexo feminino. Entretanto, elas cometeram menos erros gráficos que eles o que, a grosso modo, corrobora com teorias de que as mulheres são mais atentas, cuidadosas com a linguagem e mais vinculadas a formas prestigiadas da língua. Abrindo aqui um adendo, corroborando sobre a variável gênero/sexo, Paiva (2015, pp.33-42)

---

<sup>45</sup> Os dados obtidos não possuem dados de fala, muito menos espontâneos (de relatos de fala, conversações ou entrevistas, por exemplo). De fato, como não tínhamos a possibilidade de gravarmos nenhum registro oral dos alunos nem dos professores no momento da geração dos ditados, suprimimos essa opção, deixando como dados para análise apenas os escritos. Entretanto, mesmo perante essa situação, percebemos que as transcrições dos ditados nos trariam inúmeros traços linguísticos e extralinguísticos que poderiam ser estudados apenas a partir desse meio.

<sup>46</sup> Votre (2015, pp.51-57), em sucintas páginas, discorre sobre a relevância da variável escolaridade nas pesquisas sociolinguísticas. Para ele, a observação do cotidiano confirma o papel da escola na fala e na escrita das pessoas que dela participam e/ou frequentam. Entretanto, se por um lado ela gera mudanças na fala e na escrita, a escola também é responsável pela conservação das formas de prestígio, frente às tendências de mudança em curso nessas comunidades. Tratando as distinções operacionais existentes no interior das categorias presentes na dinâmica social em que interage a escola e como os fenômenos linguísticos ocorrem, Votre faz questionamentos, críticas e outras pertinentes observações sobre a importante participação da escola na dinâmica social da língua que leciona, principalmente na aprendizagem da L1 (LM), no nível padrão.

retrata estudos sobre essa variável inclusive citando outros autores de orientação sociovariacionista que tratam dessa variável<sup>47</sup>.

Linguisticamente falando, nenhuma das duas turmas comporta-se como sala de aula de ESL (Espanhol como Segunda Língua) mas, de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira), sendo assim, o que se espera de alunado de ELE é que ele entre em contato com aquela nova língua; aprenda a ler, ouvir, falar e escrever, além de identificar as particularidades da L2 em detrimento de sua língua materna (L1) mas, sem a necessidade de falar fluentemente aquela L2. Do aluno de ESL já se espera resultados práticos mais fluentes visto que a segunda língua geralmente é a segunda língua de uso, de função de inserção social em um outro ambiente.

Em relação aos critérios de seleção utilizados, tivemos a seleção (a) das turmas, escolhidas de acordo com a disponibilidade das professoras, que ofereceram um espaço em seu cronograma de aulas para a geração dos dados necessários. Algumas particularidades do ano letivo de 2016 – uma greve e a não continuação do contrato de uma das professoras – não nos permitiu mais encontros nem que a pesquisadora aqui pudesse estar em sala de aula com as mesmas nos dias das gerações dos dados e; (b) a seleção dos dados sociais que, por sua vez, foram subdivididos nos seguintes grupos: adolescentes *vs.* adultos<sup>48</sup>; sexo masculino *vs.* sexo feminino; ensino médio *vs.* ensino superior e; ensino privado *vs.* ensino público (tipo de instituição escolar nos níveis de ensino fundamental e médio, antes de ingressarem em seus cursos no IFRN). Os colaboradores informaram inclusive, seu local de nascimento, porém, tal informação não foi utilizada nesta pesquisa, sendo deixada para possíveis complementações a esta, no futuro. Para a averiguação da origem escolar do aluno pré-IFRN, uma busca via SUAP e Curriculum Lattes foi feita, da qual se registrou:

- a) Vinte (20) alunos oriundos do ensino privado: treze (13) do ensino fundamental (alunos participantes do curso de Edificações) e sete (07) do ensino médio (alunos do curso superior de Comércio Exterior) e;

---

<sup>47</sup> Fischer (1958), por exemplo, relata que gênero/sexo pode ser um grupo de fatores significativos para processos variáveis de diferentes níveis (fonológico, morfo sintático, semântico) e apresenta um padrão bastante regular no qual as mulheres apresentam maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente. A exemplo disso, no processo de mudança linguística, as mulheres novamente têm destaque, liderando, muitas vezes tal processo, vanguardando as mudanças em até uma geração antes deles, os homens. Contudo, interagindo com outras variáveis, do cruzamento gênero/sexo com outras variáveis independentes como classe social, idade ou estilo de fala – por exemplo – podem surgir padrões de correlação diferenciados que demonstram a relatividade das correlações entre uso de variantes linguísticas e o gênero/sexo do falante. (Paiva, 2015)

<sup>48</sup> Dentro desses dois grupos, subdividimos três faixas etárias: (1) De 18 a 20 anos; (2) De 21 a 25 anos e; (3) De 26 anos acima (nosso participante com maior idade tinha 54 anos).

- b) Dezoito (18) provenientes do ensino público: seis (06) do ensino fundamental (Edificações) e doze (12) do ensino médio (Comércio Exterior).

NOTA: Vide TABELA 01 (descrição detalhada dos dados sociais dos participantes aqui relevantes).

Em se tratando da seleção dos dados linguísticos, esta se deu baseada nos seguintes critérios: (a) fonemas inexistentes no português, (b) fonemas em comum com o português, mas com grafias distintas, (c) palavras cognatas entre o português e o espanhol – dentro do texto escolhido - cujas sonoridade e grafia poderiam confundir os nossos participantes, estudantes brasileiros de ELE.

Dentro de um conjunto de cento e três (103) palavras, as quinze (15) palavras escolhidas – aqui, em ordem alfabética – foram: *abejas, acercarse, almacena, árboles, arriba, hacer, llaman, peligroso, posible, ramas, reconocas, trabajan, utilizan, ven e viven*. As mesmas foram extraídas do texto *¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?*, o qual foi integralmente ditado em sala para que pudesse ser transcrito pelos alunos.

O texto *¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?* provém de uma revista em quadrinhos toda escrita em espanhol, da Editora Panini, hoje responsável pelas edições das revistas do grupo Maurício de Sousa (Nº 14, Junio/2016, p.34). De linguagem fácil – por ser uma revista infantil – o texto traz um vocabulário e estrutura oracional simples, bem propícia ao nível de conhecimento dos alunos em Espanhol I, na maioria, nivelados no básico. Eis o motivo pela escolha desse tipo de texto. Por a turma ser de ELE, tomar dados de uma escritura livre não traria o mesmo resultado que somente o ditado aqui faria: o resultado do “ouviu, escreveu!”, principalmente pela falta de vocabulário passível de ocorrer nos primeiros níveis, aliando a isso, a memória dos sons da própria língua materna – muitas vezes dada como muito semelhante à do espanhol por alguns estudantes menos perceptivos. Há alguns que acreditam que alguns sons – e.g. /β/ e /b/ - sejam totalmente iguais.

Abaixo, nas imagens escaneadas do original, temos a capa da revista (a), a seção onde se encontra o texto (Curiosidades) (b) e o texto em si (c).

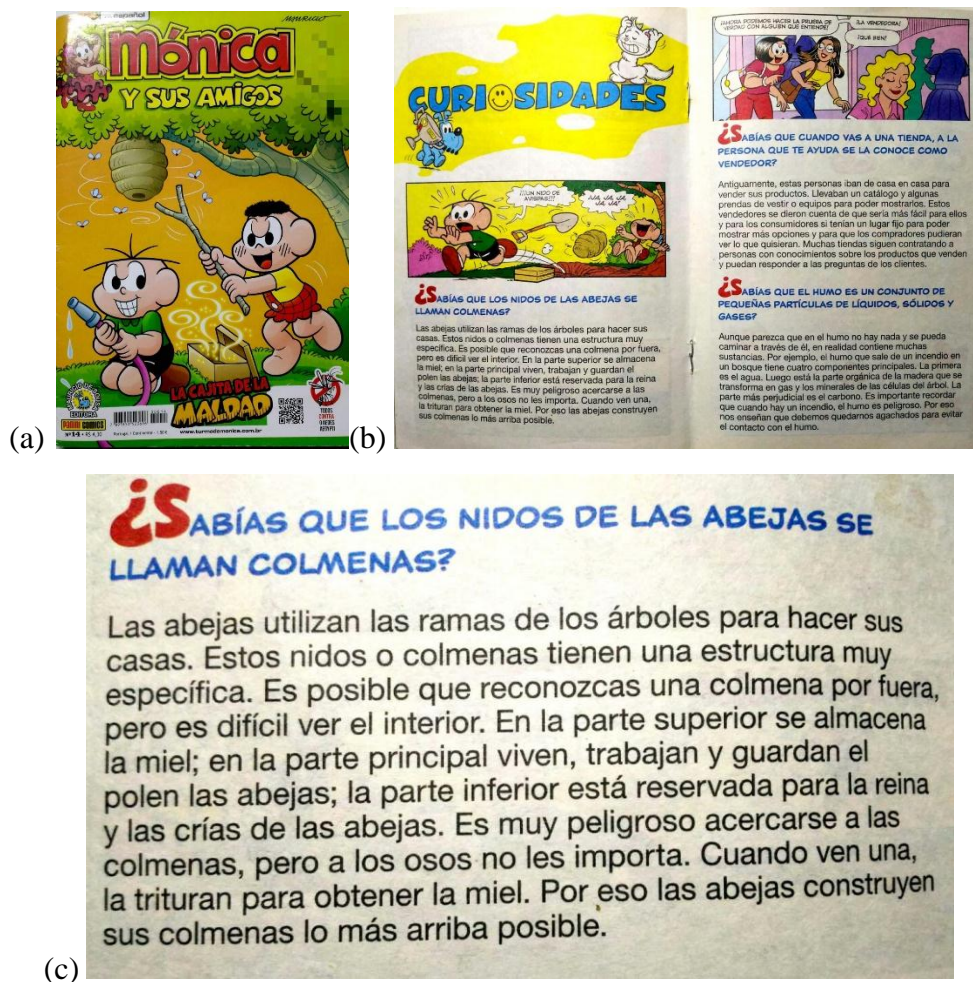


Figura 08: (a) Capa da revista; (b) seção da revista da qual o texto foi extraído e; (c) texto ampliado

O instrumento gerador de dados foi o ditado de texto tradicional, cujo objetivo instantâneo era de obter a transcrição – em papel – daquilo que os alunos ouviam suas professoras ditarem. Foi pedido a elas que não dessem dicas de natureza alguma aos alunos. Apenas ditassem os textos na sua pronúncia particular (que, por sua vez, pode obedecer a diferentes variedades da língua). Didaticamente, no ensino de línguas (materna ou estrangeira), o ditado pode ser utilizado para fixação da ortografia, reconhecimento de fonemas, *brainstorming* para introdução de vocabulário, etc. entretanto, deve ser bem planejado e bem situado na aula. “O ditado é bem-vindo quando a classe está estudando fonemas que não existem no português, ajudando a estabelecer mais claramente a relação entre o som e a grafia naquela língua” (Trevisan, 2010). Aqui, no caso, alguns dos fonemas não existentes no português são /β/ (quando os lábios não se tocam para produzir a



bilabial) e /θ/ (linguodental desvozeado conhecido pelos alunos porque o estudaram em Inglês I, em palavras escritas com o dígrafo <th>).

Falando ainda sobre o ditado, sua contribuição como instrumento gerador de dados escritos foi de suma importância. Apesar de muitos dos trabalhos com *corpus* de língua atualmente preferirem dados de fala registrados em áudio (e devidamente transcritos) e/ou dados de escrita espontânea, esta pesquisa se deparou com algumas particularidades que não a fizeram utilizar nenhum desses dois recursos: (1) nosso interesse não era a fala dos alunos, muito menos a fala espontânea do professor mas sim, o conhecimento dos sons do espanhol e como esses são representados em grafemas (letras) por parte dos alunos, baseando-se nos conhecimentos ortográficos do espanhol ministrados de acordo com o requerido nos programas dos cursos de Espanhol I; (2) o *corpus* precisaria ser baseado em um mesmo texto, com as mesmas palavras. Como garantir isso numa escrita espontânea e com alunos ainda recém-apresentados à fonética, à fonologia e às características ortográficas do espanhol, língua aqui ministrada como LE e em curtas cargas horárias semanais?; (3) havia dificuldade em conseguir – principalmente durante o período de geração de dados – um espaço à parte dentro do cronograma das duas professoras colaboradoras, principalmente porque essa geração só poderia ser feita em determinado percurso do conteúdo, no qual os alunos já detivessem algo desses conhecimentos básicos sobre o alfabeto espanhol, seus grafemas (letras), seus sons, assim como abordagens mais elucidativas consequentes a variações linguísticas existentes em todas as línguas, como o que ocorre em casos como o *seseo*, *ceceo*, *yeísmo*, etc.

Mediante essas três principais *dificuldades/ particularidades*, decidimos então pelo uso do ditado de texto, num formato tradicional, já que a professora ditava e os alunos escreviam, isto é, transcreviam o texto conforme ouviam, ali testando suas habilidades de captação e compreensão de fonemas, processando-os na mente conforme seus conhecimentos permitissem e transcrevendo-os em grafemas e palavras, testando ali suas hipóteses, dúvidas e certezas ortográficas sobre a ortografia espanhola, já primariamente aprendida em sala de aula.

Nos tempos atuais, o ditado, em aulas de línguas – seja materna ou estrangeira – vem sofrendo modificações na sua didática e metodologia e, já chegou a ser quase que banido (na sua forma tradicional) dos processos de alfabetização por ter sido caracterizado como ultrapassado, vexatório e discriminante.

Preterido desde os meados do início da década de 80, num período no qual as abordagens comunicativas tomavam a vanguarda do ensino de línguas, o ditado como estratégia de ensino, não fazia parte das opções metodológicas nem na aula de língua materna, nem na de língua estrangeira. Contudo, havia professores que continuavam a valorizar esta estratégia, mesmo que a utilizando para finalidades diferentes – não coercitivas e corretivas prioritariamente, mas, diagnósticas.

Sousa (2014), observou que, no final da década de 90, ao trabalhar com professores de 1º ciclo, o ditado era uma prática corrente e que os tipos de ditado variavam bastante. Havia o ditado tradicional, o ditado a pares, o autoditado, o ditado no quadro, o ditado escrito a pares. Segundo ela, no ditado tradicional, o professor lia um texto, em seguida, verificava brevemente se havia compreensão por parte dos alunos e passava a ditar frases ou segmentos de frase para que os alunos transcrevessem. Quando terminado o ditado, lia-se o texto novamente para que os alunos tivessem a oportunidade de fazer suas correções ou acrescentarem algo que tivessem omitido ou não escutado bem. A partir daí, recolhia-se e avaliava-se o resultado da transcrição, podendo seguir-se, a partir desse ditado, outros exercícios de melhoria. Ou seja, o ditado era uma ferramenta de diagnóstico mas servindo também, à elaboração de novas atividades e atitudes do professor perante os erros e as lacunas de aprendizagem das questões que mais o interessassem, podendo ser tanto no campo fonológico, morfológico, sintático e/ ou semântico.

De fato, cada prática ou exercício pedagógico pode ser remodelado para as atualizações que a língua e seu ensino requerem. É provável que o ditado tenha tido seus momentos de rebaixamento pelo fato de seus resultados terem trazido algo de punitivo ao aluno e não estimulante ao longo dos tempos. Entretanto, não se deve deixar de lado o fato de que, se utilizado de maneira criativa e analítica (e não avaliativa), tal instrumento pode colaborar não somente com determinados pontos nos quais o professor precise de um diagnóstico mais sincrônico, rápido e preciso (e. g. sobre o aprendizado fonológico e grafológico da sua língua em ensino), como também, pode vir sim a estimular o aluno a fazer sua própria autoanálise de como vai sua captação e produção linguísticas, incluindo, a capacidade de se autocorrigir, inclusive, compartilhando suas transcrições com os demais colegas e comparando-as. Este nosso pensamento aqui coaduna com o de Sousa (2014, p.119) quando a autora traz o contraponto que ela mesma questiona de que “enquanto no ditado tradicional o objetivo central é a avaliação, nas modalidades em que se privilegia a interação entre pares a finalidade do ditado é a aprendizagem”.

Sousa defende o “poder” de diagnóstico que o ditado proporciona, por ser essa tarefa uma das que permitem observar as zonas de dificuldades dos alunos, no que ao registro diz respeito. Ao observar as hesitações, as dúvidas e os erros, aluno e professor conseguem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem e quais as áreas da língua e/ou da escrita que causam mais problemas. Visto desta forma, o ditado pode ser usado como um meio para analisar as dificuldades dos alunos e uma plataforma para planejar o ensino.

Desta maneira, é possível utilizar-se do ditado com o intuito de compreender o que os alunos *ainda não sabem*, o que eles *já sabem* e aquilo que *pensam* saber sobre a língua que estudam para, a partir daí, construir sequências em que se descubra a norma, se clarifiquem estratégias e se treinem habilidades, com vista à automatização do conhecimento ortográfico.

O ditado é ainda, de hábito, visto como uma forma de avaliação de conhecimentos ortográficos. O que se focaliza quando se faz um ditado não são questões de autoria, mas antes questões de registo, ou seja, os conhecimentos do escritor enquanto escrevente (escriba). Não havendo envolvidas questões de autoria, o ditado parece ser um exercício fácil: trata-se de registar sobre uma superfície, através de movimentos da mão, o que se ouve. Dito de outro modo, converter fonemas em grafemas e registar palavras em frases. A tarefa, porém, não é assim tão simples. Acresce ao conhecimento dos fonemas e do modo como ocorrem na língua, dos grafemas e de suas correspondências com os fonemas, todo um conjunto de saberes sobre as convenções do modo escrito. A aprendizagem dessas convenções pode levar tempo e apresentar-se complexa. A demora e a complexidade são atestadas em turmas de ensino mais avançadas (desde ensino médio a turmas de nível superior) quando os alunos (e seus professores) ainda constatarem que escrever sem erros de registo constitui ainda uma dificuldade e que se faz necessário ouvir mais, treinar mais a habilidade auditiva e distintiva dos sons da língua - em se praticando cada vez mais o percurso que vai da audição para a escrita – juntamente aos conceitos ortográficos da língua em estudo e prática nos ditados.

De fato, para se escrever o que se ouve, pode-se seguir duas vias: (i) a lexical ou (ii) a fonológica. Na primeira, ativada quando se conhece a palavra, o aluno tem acesso ao léxico auditivo - fazendo interface com o sistema semântico e o léxico ortográfico, e escreve a palavra. Na segunda, adotada quando não se conhece a palavra ou quando se trata de *pseudopalavras* (palavras inventadas, não existentes na língua alvo do ditado), dá-se a conversão acústico-fonológica e a conversão fonema-grafema (proporcionando ao aluno reconhecer aquela estrutura

fonológica de outras palavras que de fato existam ou não na língua requerida na atividade). Nesta via, à medida que os fonemas são identificados, estabelece-se a correspondência com os respectivos grafemas, fazendo-se o registro. Em ambas as vias tem-se o acesso à memória dos grafemas e dos respectivos padrões motores para que se consiga registrar manualmente o que se ouve.

Tendo as informações acima em mente, compreende-se melhor o uso do ditado nesta pesquisa e como ela proporcionou a nós pesquisadores, encontrar erros gráficos esperados e não-esperados, conforme o que uma certa lógica contrastiva entre o português e o espanhol possa nos proporcionar como predição de erros gráficos.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos apenas de citar alguns pontos que não pudemos, por hora, executar. A exemplo, não pode ser registrada a fala das professoras nem antes da aplicação dos ditados, nem durante. Tal ausência de registro constatou-se como uma falha a ser corrigida nas próximas gerações de dados. Entretanto, na tentativa de dirimir essa falha a termo de futuro, solicitaremos que os professores colaboradores leiam e gravem o texto em voz audível e clara com um gravador próprio para tais registros e na quantidade de, no mínimo, três repetições dessa leitura, disponibilizando assim, às decorrentes ampliações desta pesquisa, um material sonoro com amostras de suas pronúncias, sem as pausas usualmente ocorrentes na atividade “ditado” (os alunos geralmente interrompem muito nessa forma de execução do ditado de texto. Eles repetem o que foi ditado pelo professor; pedem para este falar mais alto ou mais vagarosamente; questionam; pedem repetições; etc. – principalmente em níveis básicos como Espanhol I na sala de ELE).

Já em se tratando da quantidade de dados na pesquisa, uma vez tendo mais turmas, isso também nos proporcionará o uso de instrumentos estatísticos computacionais mais rápidos e efetivos, visto que, pretende-se que a quantidade de dados venha a ser maior e mais detalhada. Tendo isso em mãos, o GoldvarbX – mecanismo de levantamento estatístico eletrônico utilizado pela Sociolinguística e áreas afins – poderá ser utilizado. Com a quantidade de dados que tivemos para este momento da pesquisa, o método de contagem e tratamento das porcentagens acabou sendo feito de forma manual e com o uso da regra de três simples.

Isso posto, o capítulo seguinte traz – apresentados em tabelas - o tratamento dos dados obtidos e os resultados encontrados, com observações pertinentes a cada forma de erro gráfico (RG) encontrado.

## CAPÍTULO 4

### TRATAMENTO DOS DADOS OBTIDOS E RESULTADOS ENCONTRADOS

Após geradas as transcrições dos ditados, as amostras foram coletadas e catalogadas por turma. Das transcrições obtidas, foram selecionadas quinze (15) palavras para análise. Abaixo, elas estão elencadas em ordem alfabética com a tradução equivalente no português, sua origem etimológica assim como, ao lado de cada verbete, sua transcrição fonética respectiva. Além desses dados, teremos a categorização gramatical, um breve comentário e a tabela com a catalogação dos exemplos das transcrições encontradas, com todas as grafias, desde a correta - conforme o texto base e com a grafia encontrada nos dois dicionários utilizados (um em papel, o *Dicionário Santillana para* estudantes, de Díaz y García-Talavera (2014) – e outro, digital (Espanhol – Português) da Porto Editora, encontrado na plataforma digital de *e-books* da Kindle. Ambos dicionários são bilíngues e trazem transcrições fonéticas, com o detalhe que o dicionário de Díaz y García-Talavera traz – quando há a variante a ser destacada – a transcrição do som da palavra no espanhol peninsular (Europa) e no espanhol rio-platense (América do Sul).

A seguir, as palavras escolhidas (em espanhol e em português) em tabelas com seus devidos comentários:

01 - **Abejas** [aˈβexas] vs. **Abelhas** [aˈbelɐs] (*subst. fem. pl.*) – São palavras cognatas. A letra <b> em ambas são aqui transcritas por fonemas diferentes, o que na articulação se apresentam com intensidades de oclusão diferentes. Porém, na escrita, [β] e [b] correspondem ao mesmo grafema, o que não traz ao nativo do português problemas na grafia. A letra <j>, em espanhol, tem som de [x], ou seja, de fricativa velar desvozeada, parecendo com o som da letra <r> em início de palavras no PB (eg. Rio, Rota, Raio, etc.). Curiosamente, foi uma das palavras escolhidas para análise com mais erros gráficos nas transcrições e com tipologia diferente de erros.

**OBS.:** A palavra *abejas* aparece escrita CINCO (5) vezes em cada texto. Este detalhe levará *abejas* valer por cinco registros nas análises, no que totalizam uma quantidade esperada de 190 RG dessa palavra.

01	<i>Abejas</i> (5x)	Todas as grafias de acordo com a língua espanhola em (Díaz y García-Talavera, 2014, p. 2) e de acordo com o texto original da revista da Turma da Mônica em Espanhol.
02	<i>Abelhas</i> (1x); <i>Abejas</i> (4x)	A única vez que foi escrita como no português ( <i>Abelhas</i> ), a palavra <i>abejas</i> apresentou grafias corretas e constantes no restante do corpo do texto. Supõe-se que o aluno possa ter visto em algum outro colega a grafia correta e a ter perpetuado no restante sem a preocupação de corrigir a primeira tentativa.
03	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
04	<i>Abelhas</i> (3x); <i>Abelha</i> (1x); <i>Aberas</i> (1x)	Das cinco transcrições encontradas, de primeira mão, as quatro primeiras trouxeram a troca de [x] por [λ], não de acordo com a articulação ouvida mas, de alguma maneira, a relação fonema-grafema – para este aluno – foi automaticamente levada para a grafia de <i>abelha</i> , no português, que traz também - no seu sistema fonológico – o fonema [λ]. Ou seja, supõe-se aqui, pelas grafias, que o aluno também desconhece a relação fonema [x] com grafema <j>, no espanhol. Apenas no quinto e último exemplo, <i>aberas</i> , encontra-se um <lh> rasurado pela grafia sobreposta de <r>, o que nos faz pensar que houve uma percepção diferente dessa relação fonema-grafema no espanhol, por parte do aluno. Contudo, ao escolher <r> ao invés de um dígrafo <rr>, por exemplo (que em na fonologia do português equivale ao fonema [r]), percebe-se que este aluno também possa ter dificuldades nas grafias das palavras de sua própria língua materna (LM).
05	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
06	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
07	*sem os dois <i>abejas</i> iniciais; <i>Abellas</i> (2x); <i>Abelhas</i> (1x)	* Amostra sem título e faltando início de parágrafo. Com a ausência de dois exemplos, nos restaram três de cinco para observarmos como este aluno percebeu a relação fonema-grafema. Pelos dados obtidos e pela proximidade das línguas, acredita-se que a relação foi gráfica entre as línguas. O aluno sabe que o dígrafo <ll> do espanhol pode vir a ter a mesma sonoridade que o dígrafo <lh> do português e fez a relação de grafias, não de sonoridade, ignorando assim a relação de <j> com [x], no espanhol. Veja-se, inclusive que, após duas grafias com <ll>, a última foi escrita integralmente como no português, com <lh>.
08	<i>Habejas</i> (2x); <i>Abejas</i> (3x)	Duas primeiras grafias com a inserção da letra <h> ao início da palavra, entretanto, no que concerne às grafias de <j> em relação ao fonema [x], todos os cinco exemplos estão coerentes com o espanhol. Obs.: Percebe-se uma rasura por sobreposição de um <a> sobre <ha> no <i>abejas</i> do título do texto.
09	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
10	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
11	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
12	<i>Aberas</i> (4x)**; <i>Aberras</i> (1x)	**Na verdade, seriam <i>abeRRas</i> (4x), porém, em 3 exemplos, houve uma correção com rasura, riscando-se um dos <rr>, ficando 3 <i>aberas</i> rasuradas. Apenas uma grafia como <i>aberas</i> foi escrita sem rasura. No último exemplo, percebe-se a associação do som da letra <j> no espanhol com o som do dígrafo <rr> do português – ambos [r], causando confusão gráfica.

13	<i>Abejas</i> (5x)***	*** Com rasuras em 4 dos 5 exemplos. Houve correção posterior de <i>Aberras</i> (2x) e de <i>Aberas</i> (2x) para <i>Abejas</i> . A dada correção, pelas características, parece ter sido influenciada por consulta lateral a algum outro colega.
14	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
15	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
16	<i>Abejas</i> (5x)	Rasura apenas no primeiro exemplo, corrigindo-se de <i>Aberas</i> para <i>Abejas</i> .
17	<i>Abejas</i> (5x)	Rasura apenas no primeiro exemplo, corrigindo-se de <i>Abellas</i> para <i>Abejas</i> .
18	<i>Aberas</i> (5x)	Possivelmente, esse aluno associa <j> do Espanhol ao <r> simples desta língua. Outra possibilidade, é a não dissociação do som da letra <r> em detrimento do som do dígrafo <rr> em português ou, ainda mesmo, a associação da letra <j> em espanhol com a <r> inicial de palavras no português, como <i>rato</i> , <i>rio</i> , <i>rota</i> , <i>ramo</i> , <i>rua</i> . Também foneticamente representado pelo fonema /r/.
19	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
20	<i>Abera</i> (1x), <i>Aberras</i> (1x), <i>Abejas</i> (1x); <i>Aberas</i> (2x)	4 tentativas de grafia diferentes. Supõe-se ou indiferença perante a atividade; indecisão em qual grafia padronizar ou uma junção de desconhecimento com descompromisso. Apenas uma grafia está como esperada, correta.
21	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
22	<i>Abejas</i> (5x)	Apesar das cinco transcrições trazerem, finalmente, <i>abejas</i> , nos dois primeiros registros gráficos percebe-se nitidamente uma linha por sobre “ <i>Aberras</i> ” constando rasura e correção para <i>Abejas</i> .
23	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
24	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
25	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
26	<i>Abejas</i> (4x)****	**** Por algum motivo, o aluno confundiu uma das palavras <i>Abejas</i> (a do título) por <i>JAMAS</i> . Acredita-se que tenha sido uma má compreensão do <i>input</i> sonoro da professora, enquanto esta ditava o texto, corroborado pela posição da expressão <i>se llaman</i> logo após à palavra <i>abejas</i> não transcrita.
27	<i>Abelhas</i> (4x); <i>Abellas</i> (1x)	Semelhante à exposição dada no item 07 só que com inversão de quantidades.
28	<i>Abejas</i> (5x)	Nota: Apesar de, ao final, todas as transcrições estarem <i>abejas</i> , salienta-se aqui que os dois primeiros exemplos sofreram rasura e correção de <i>Aberas</i> para <i>Abejas</i> .

29	<i>Abelhas</i> (5x)	Todos os exemplos escritos conforme grafia no português. Acredita-se ou descompromisso com a atividade ou desconhecimento/confusão total das relações de fonema-grafema nas duas línguas aqui em contraste. Fato já comentado para essa transcrição em outros itens (e.g.: 02, 04, 07 e 27).
30	<i>Abejas</i> (5x)	Mesma observação que no item 28. Acredita-se que haja ocorrido consulta entre os dois alunos.
31	<i>Abejas</i> (4x); Ø (1x)	Faltou o penúltimo exemplo. Possivelmente por atraso de transcrição do texto ditado pela professora. Dos exemplos transcritos, o terceiro <i>abejas</i> havia sofrido rasura e correção no que antes tivera sido transcrito <i>aberas</i> .
32	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
33	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
34	<i>Abejas</i> (5x)	O primeiro exemplo, no título, teve rasura sobreposta em <h> por <j>, ou seja, antes, transcrito <i>abehas</i> ; após correção, <i>abejas</i> . Acredita-se que haja ocorrido uma interferência do <h> aspirado do inglês [h], muito semelhante ao [x] para muitos. A língua inglesa é a LE/L2 vista pelos alunos antes de Espanhol I.
35	<i>Abejas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
36	<i>Abejas</i> (4x); Ø (1x)	Faltou o terceiro exemplo ser transcrito. Semelhante ao ocorrido com o registro do participante 31, menos pelo fato das grafias corretas de <i>abejas</i> estarem todas sem marca de insegurança (rasuras).
37	<i>Haberas</i> (1x); <i>aberas</i> (1x); <i>Aberras</i> (3x)	Percebe-se ou uma insegurança por parte do aluno em grafar o <j> em espanhol ou desconhecimento da relação <j> e [r] nesta língua; menos nos últimos três exemplos, onde se percebe a tentativa de associar <j> com o dígrafo <rr> do português, ambos com a sonoridade [r]
38	<i>Abelhas</i> (5x)	Vide comentário referente ao RG do participante 29.

### Comentários:

Transcrições acertadas para *Abejas*: **140** acertos de grafia, cerca de 73,68%;

Ausência de registro de transcrições (SR – sem registro): **04**, cerca de 2,10%;

Transcrições equivocadas da palavra *Abejas*:

Ao todo, foram 09 formas diferentes de erros gráficos - totalizando **46** registros errôneos - onde:

- 1) *Abelhas* (como na LP) ocorreu 19 vezes, aproximadamente 10,00%;
- 2) *AbelhaØ* ocorreu 01 vez, aproximadamente 0,53%;
- 3) *Abelllas* ocorreu 03 vezes, aproximadamente 1,58%;
- 4) *Aberrras* ocorreu 05 vezes, aproximadamente 2,63%;
- 5) *Aberas* ocorreu 13 vezes, aproximadamente 7,89%;
- 6) *AberaØ* ocorreu 01 vez, aproximadamente 0,53%;
- 7) *Habejas* ocorreu 02 vezes, aproximadamente 1,05%;
- 8) *Haberas* ocorreu 01 vez, aproximadamente 0,53%;
- 9) *Jamas* ocorreu 01 vez, aproximadamente 0,53%. (vide comentário em 26, na tabela acima).

OBS.1: Usamos, nas porcentagens, o termo *aproximadamente* porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.



02) **Acercarse** (a) [aθerˈkarse] vs. **Acercar-se** (de) [aserˈkarsi] (*verbo de 1ª conjugação, transitivo, reflexivo*) – Do infinitivo latino *approximare*, ambas trazem o sentido de *estar/ficar mais perto de alguém ou de algo; avizinhar-se; aproximar-se*. Em português, o sinônimo supracitado, *acercar-se*, traz a grafia mais aproximada da do espanhol. Neste estudo, o erro gráfico (caso ocorra) que procuramos ver é na transcrição dos fonemas [θ] e [s] em *acercarse*. Como em espanhol o reflexivo não é separado da partícula apassivadora *se*, espera-se que haja algum erro (orto)gráfico em relação a isso também, apenas como registro de um algo esperado, e.g.: *acercarsse* ou *acercar-se*.

Obs.: Em Hermoso, 2011, p. 244, *acercarse* está relacionado “**a** um lugar; **hacia** la costa; **hasta** la ventana; **por** outro caminho. No texto *¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?* “acercarse” está no sentido de “aproximar-se de algo”, no caso “das colmeias” (colmenas).

01	Acercase	Neste registro, há duas possibilidades: ou a professora não enfatizou a pronúncia no segundo <r> de <i>acercarse</i> ou, simplesmente o aluno não captou auditivamente, consequentemente, não transcrevendo o som [r] como <r> na palavra.
02	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
03	Acercar-se	O registro ancorou-se plenamente na forma existente do português, língua que usa a partícula reflexiva <b>-se</b> separada da parte verbal por hífen, o que não ocorre no espanhol. <i>Acercar-se</i> , em português, traz três sentidos: (1) o de aproximar-se, achegar-se, avizinhar-se; (2) acometer, abordar, dirigir-se a e; (3) cingir, juntar-se, abeirar-se, encostar-se, chegar-se, colar-se. O primeiro sentido é o que faz jus ao do <i>acercarse</i> no texto base.
04	Acercasse	Semelhante ao comentário referente ao registro 01 porém, com o adendo de que o participante, ao invés de escrever com <s>, utilizou-se do dígrafo existente <b>apenas no português</b> <ss>, o que também acomete a grafia do equivalente <i>acercar-se</i> , quando brasileiros a escrevem <i>acercasse</i> também.
05	Acercase	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
06	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
07	Acerca se	Neste exemplo, temos uma fusão do comentário ao registro do participante 01, com o acréscimo do fato de que, no português, a parte verbal destaca-se da partícula reflexiva
08	Acercase	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
09	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
10	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
11	Acercase	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
12	Acercase	Exemplo com rasura. Antes, <i>acercasse</i> ; depois, <i>acercase</i> . No demais, vide comentário referente ao registro gráfico do participante 01.
13	Asercase	Em adendo ao que citamos no comentário referente ao RG do participante 01.

14	Acercasse	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
15	Acercar-se	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
16	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
17	Acercase	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
18	Acercasse	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
19	Hacercarse	Há aqui uma referência clara da influência da grafia da palavra <i>HACER</i> (o acréscimo da letra <h> ao início da palavra).
20	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
21	Acercase	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
22	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
23	Hacercasse	Uma fusão do comentário em 14 (em relação à influência de <i>hacer</i> ) somado ao comentário em 04, em referência a <-asse>.
24	Acecase	A diferença do que consta no comentário referente ao RG do participante 01 é que não foi o <r> do infinitivo que foi suprimido mas, o <r> intrasilábico antes da sílaba forte da parte verbal.
25	Acercase	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
26	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
27	Acerca	Aqui, o registro ficou apenas na parte verbal, sem a desinência de infinitivo <r>.
28	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
29	<b>Acercarse</b>	Grafia conforme o texto base e em Hermoso, 2011.
30	Hacercarse	Vide comentário referente ao RG do participante 19.
31	Hacercase	Há aqui uma referência clara da influência da grafia da palavra <i>HACER</i> (o acréscimo da letra <h> ao início da palavra. No demais, vide comentário referente ao registro gráfico do participante 01.
32	Azercase	Aqui, fica sugerido graficamente que a professora deve ter pronunciado [θ] na segunda sílaba, o que o aluno entendeu (das explicações sobre alfabeto, sonoridades e ortografia do espanhol) e generalizou (equivocadamente) que para esse som a grafia será, em espanhol, <z>. Vide no registro 33 outras informações adicionais sobre essa grafia com <z>. No demais, em referência à ausência da grafia do segundo <r>, vide comentário referente ao registro gráfico do participante 01.
33	Azercarse	Pelo tipo de rasuras encontradas neste exemplo, percebe-se uma visível confusão entre as letras <c>, <s> e <z> no momento de se escrever a segunda sílaba de <i>Acercarse</i> . A grafia que fica mais evidente, pela força da grafia das linhas das outras letras da palavra, é a com <z>.

34	Acercace	Semelhante ao ocorrido no registro do participante 01, com o adendo de que a grafia esperada de <s> na desinência reflexiva <se> foi substituída pela grafia com <c>, incoerente para a grafia da palavra em si ( <i>acercarse</i> ) mas, como grafema, representa – em algumas variações do espanhol – a sonoridade [s] (no <i>seseo</i> ) antes de <e>.
35	Acercase	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
36	As acercase	Além da observação no comentário referente ao RG do participante 01, este registro demonstra que o aluno ouviu o fragmento sonoro [as-] duas vezes e assim tentou reпреntar grafematicamente.
37	Hacer Carce	Neste registro, temos nitidamente a palavra <i>hacer</i> (verbo <i>hacer</i> , em português) – palavra que consta escrita dentro do texto base – destacada e separada (como vocábulos à parte) de <b>carce</b> . Inexistente tanto no português como no espanhol, conforme a inexistência dessa palavra nos dicionários tomados para consulta neste trabalho (Houaiss, 2001; Diaz y García-Talavera, 2014 e Dicionario Porto Editora de Español-Português).
38	Acercase	Vide comentário referente ao RG do participante 01.

### Comentários:

Transcrições acertadas para ***Acercarse***: 10 acertos de grafia, cerca de 26,31%

Transcrições equivocadas da palavra ***Acercarse***:

Ao todo, foram 15 formas diferentes de erros gráficos, totalizando 28 registros errôneos, onde:

- 1) ***Acerca*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 2) ***Acerca Se*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 3) ***Acercase*** ocorreu 09 vezes, aproximadamente 23,68%;
- 4) ***Acercar-se*** (como na LP) ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;
- 5) ***Acercasse*** (como conjugação na LP) ocorreu 03 vezes, aproximadamente 7,89%;
- 6) ***Acecarce*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 7) ***Acercace*** ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;
- 8) ***Asercase*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 9) ***Azercase*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 10) ***Azercase*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 11) ***As Acercase*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 12) ***Hacercarse*** ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;
- 13) ***Hacercasse*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 14) ***Hacercase*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 15) ***Hacer Carce*** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%.

OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo *aproximadamente* porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.

**03) Almacena** [almaˈθena] vs. **Armazena** [armaˈzenə] (*verbo de 1ª conjugação, transitivo*) – Ambas as palavras vêm da formação do árabe *al-majzan* ou *al-mahazān*, que significa “o depósito” = armazém. É o verbo que significa “por algo em um depósito”, neste caso, o armazém. Aqui, nosso interesse principal é ver a grafia das letras <l> e <c> de *almacena*, com relação aos fonemas [l] e [θ] e no que a proximidade da escrita e da sonoridade do português podem trazer às grafias encontradas nos exemplos. Abaixo, temos a tabela com as grafias encontradas nas transcrições.

01	<b>Almacena</b>	Em acordo com a grafia do espanhol no Dicionário Porto Editora de Espanhol-Português e em (Díaz y García-Talavera, 2014).
02	Almac <u>i</u> ena	Ocorreu inserção de ditongo crescente onde seria apenas a vogal [e] – ficando [alma'θjəna], a pronúncia - contudo, as consoantes [θ] e [θ] estão na sua grafia esperada, para a palavra.
03	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
04	A <u>r</u> ma <u>s</u> ena	Troca da lateral alveolar vozeada velarizada [ɫ] pela vibrante alveolar vozeada [r][1] e a troca da letra <c> pela letra <s>. Na situação de seseo[2], mais compreensível a troca porém, a pronúncia sendo clara em [θ], a grafia adequada recorre à letra <c> antes de <e>.[3]
05	A <u>r</u> ma <u>z</u> ena	Com a mesma grafia da palavra em português, este exemplo não traz rasuras de dúvidas. Assim mesmo foi escrita pelo aluno. Houve, em <r>, uma troca semelhante às ocorridas nesta letra em 04, 07, 08, 10, 11, 12, 13, 16, 20, 23, 28, 31, 35 e 38, o que demonstra a não distinção – em momento de <i>input</i> sonoro – entre os fonemas /r/ e /r̄/, no espanhol.
06	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
07	A <u>r</u> ma <u>z</u> ena	Vide comentário referente ao RG do participante 05.
08	A <u>r</u> ma <u>z</u> ena	Troca da lateral alveolar vozeada velarizada [ɫ] pela vibrante alveolar vozeada [r], do português.
09	Alma <u>z</u> ena	Aqui percebe-se a confusão entre escrever [θ] com <c> ou <z>. Mas, segundo Masip (2010, p.63), escreve-se com <z> o som [θ] antes dos sons [a], [o] e [u]; nos sufixos <-azo>; em palavras terminadas com o som [θ], como <i>vejez, barniz e avestruz</i> ; na primeira pessoa do singular do presente do indicativo e todas as pessoas do presente do subjuntivo dos verbos cujo infinitivo termine em [-aθer], [-eθer], [-oθer] e [-uθir], como em <i>renazco, crezca, conosco, conduzca</i> , por exemplo ou; em palavras com dupla grafia, elencadas pelo autor (das quais nenhuma coincide com <almazena>). Nenhuma dessas orientações de Masip se encaixam com o <z> antes de [e].
10	A <u>r</u> ma <u>z</u> ena	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
11	A <u>r</u> ma <u>z</u> ena	Vide comentário referente ao RG do participante 05.
12	Alme <u>s</u> ena	Aqui houve confusão auditiva na segunda vogal da palavra <i>almacena</i> , da qual resultou a troca de <a> por <e> em <b>-ma</b> > -me. Houve também a troca de <c> por <s>, letras que dividem, muitas vezes, os mesmos fonemas (antes de <e>) /θ/ e /s/ nas variantes hispanohablantes que dividem traços do <i>seseo</i> e <i>ceceo</i> .
13	A <u>r</u> ma <u>z</u> ena	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
14	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
15	<b>Há una</b> cena	Aqui o verbo foi destrinchado em três palavras distintas, sem qualquer sentido contextual no trecho em que se encontra. É curioso buscar encontrar os fonemas que compõem a pronúncia de <i>almacena</i> em meio a essas palavras: os alunos que assim a registraram não captaram nenhuma velarização de [ɫ] entre [a] e [m], [-ma-] virou <uma> (artigo indefinido feminino em português) e [-θəna] foi percebida e registrada como palavra isolada (=cena).

		OBS.: Temos esta mesma ocorrência em 18, o que nos faz crer que houve uma consulta entre alunos. Além disso, neste exemplo 15 temos a inclusão da palavra <i>bién</i> , que não consta no texto base do ditado.
16	<b>Armaziena</b>	Semelhante ao ocorrido em 02 (quanto à ditongação - sugerindo traços de insertiva de “portunhol” graças a esse ditongo), com a adição da notação sobre a troca ocorrida nos exemplos onde está escrito <i>armazena</i> . (sobre as trocas de <l> por <r> e de <c> por <z>).
17	<b>Al Macena</b>	Aqui o verbo foi destrinchado em duas palavras distintas, inclusive, sem sentido no texto (e estrutura inexistente no espanhol). É provável que a velarização de [ɣ] tenha soado como uma separação não somente silábica mas, como fronteira de palavra. Temos esta mesma ocorrência em 26, o que nos faz crer que houve uma consulta entre alunos.
18	<b>Há uma</b> cena	Vide comentário referente ao RG do participante 15.
19	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
20	<b>Armaçena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
21	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
22	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
23	<b>Armaçena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
24	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
25	<b>Almacena</b>	Com leve rasura e autocorreção de <i>almasena</i> para <i>almacena</i> . No demais, vide comentário referente ao registro gráfico do participante 01.
26	<b>Al Macena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 17.
27	<b>Se colmiena</b>	Visível não compreensão do <i>input</i> sonoro.
28	<b>Armaçena</b>	Antes, escrita <i>armasena</i> . Depois, o <s> foi substituído pela letra <z>, ficando <i>Armazena</i> , que consta da mesma grafia da palavra em português. No demais, vide comentário referente ao registro gráfico do participante 05.
29	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
30	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
31	<b>Armaçena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
32	<b>Almazena</b>	Antes, escrita <i>almaCena mas</i> , rasurada e modificada para <i>almaZena</i> . Vide comentário referente ao RG do participante 09.
33	<b>Almazena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 09.
34	<b>Almazena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 09.
35	<b>Armaçena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
36	<b>Almacena</b>	Com visível rasura e correção de <i>almasena</i> para <i>almacena</i> . No demais, vide comentário referente ao registro gráfico do participante 01.

37	<b>Almacena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
38	<b>Armaçena</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
<p><b>Comentários:</b></p> <p>Transcrições acertadas para <b>Almacena</b>: 13 acertos de grafia, cerca de 34,21%</p> <p>Transcrições equivocadas da palavra <b>Almacena</b>:</p> <p>Ao todo, foram 10 formas diferentes de erros gráficos, totalizando 25 registros errôneos, onde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Almaciena</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>2) <b>Armaçena</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>3) <b>Armaçena</b> (como na LP) ocorreu 04 vezes, aproximadamente 10,53%;</li> <li>4) <b>Armacena</b> ocorreu 08 vezes, aproximadamente 21,05%;</li> <li>5) <b>Almaçena</b> ocorreu 04 vezes, aproximadamente 10,53%;</li> <li>6) <b>Almesena</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>7) <b>Há uma cena</b> ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;</li> <li>8) <b>Armaziena</b> (quase como na LP) ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>9) <b>Al Macena</b> ocorreu 02 vez, aproximadamente 5,27%;</li> <li>10) <b>Se Colmena</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> </ol> <p>OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo <i>aproximadamente</i> porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.</p>		

4) **Árboles** [ˈarβoles] vs. **Árvores** [ˈarvoris] (*subst. masc. em espanhol e subst. fem., em português*; do latim arbor, ōris 'id.', ambas formas estão no plural). A escolha por essa palavra – *árboles* – se deve por ela apresentar três aspectos interessantes para nossa análise: (1) o acento gráfico <´> na proparoxítona: se ele seria transcrito ou não (já que, no português, ocorre bastante a não-grafia devida do acento agudo na correspondente palavra “árvores”; (2) a letra <b> em oposição à letra <v> e suas particularidades sonoras em cada língua e; (3) a letra <l> em contraste com a letra <r> e, também suas particularidades sonoras em português e em espanhol. Para mais detalhes sobre a relação som e grafia das letras <b>, <l>, <r> e <v> em espanhol, vide páginas 52 (item 1), 59 (item 6), 62 (item 9) e 65 (item 11).

01	<b>Arboles</b>	Ao todo, 13 exemplos com esta grafia. Tais apresentam uma possível dificuldade do aluno de se utilizar de sinais gráficos (no caso, o <´>) tanto na sua L1, a LP, quanto na L2, a ELE. Ortografia de referência: Árboles.
02	<b>Árbores</b>	Neste caso, a proximidade tanto gráfica entre as duas palavras nas línguas em contraste (português e espanhol) quanto articulatória podem ter contribuído para esse desvio na grafia de <i>Árboles</i> . Em espanhol, a letra <l>, cuja pronúncia acarreta no som [l], encontra-se, com o som [r] (tepe) - representado graficamente pela letra <r> - ponto alveolar de articulação. Ou seja, como as duas articulações têm a língua posicionada nos alvéolos dentais como aspecto comum, isso traz, ao ouvido e à boca do falante uma similaridade que pode trazer a troca de um pelo outro, principalmente quando as representações gráficas são muito próximas – árvores (port.) x árboles (esp.)

03	<b><u>Arboles</u></b>	Vide comentário referente ao registro gráfico do participante 01.
04	<b><u>Arbores</u></b>	Uma mescla dos comentários referentes aos registros gráficos dos participantes 01 e 02, já que a erro gráfico encontra-se na ausência do acento agudo da proparoxítona <b>ár-</b> e na troca de <l> por <r>. Ao todo, houve 05 exemplos desta grafia nas 38 amostras.
05	<b>Árboles</b>	Grafia esperada como transcrição adequada ao texto base deste estudo e nos dicionários consultados de Díaz y García-Talavera (2014) e o da Editora Porto. Ao todo, houve o registro de 07 exemplos da grafia esperada nas 38 amostras.
06	<b><u>Arboles</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
07	<b>SRG</b>	Sem registro gráfico. O participante não transcreveu a primeira parte do texto.
08	<b>SRG</b>	Mesma situação do participante 07.
09	<b>Árboles</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 05.
10	<b>Árbores</b>	Desta vez, a troca feita foi somente a ocorrida entre as letras <l> e <r> (espanhol vs. português); respectivamente, entre os fonemas /l/ e /r/.
11	<b>Árboles</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 05.
12	<b><u>Arbores</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
13	<b><u>Arboles</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
14	<b><u>Arbores</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
15	<b><u>Arboles</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
16	<b><u>Arbores</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
17	<b><u>Arbores</u></b>	Obs.: Além das observações feitas em 04, observou-se rasura e correção de <v> para <b>.
18	<b>Arborés</b>	Além da troca entre <l> e <r> - /l/ por /r/ - percebe-se aqui a falta de conhecimento (quicá, prática) quanto à posição de uma sílaba tônica por sua sonoridade mais forte e um pouco mais longa que as demais que, no caso tanto de <i>árboles</i> quanto de <i>árvores</i> , encontram-se – as sílabas tônicas – na primeira sílaba (a proparoxítona). Para demonstrar essa troca, percebamos que o participante ainda a enfatizou com a presença de um acento agudo <´> que, one está grafado, representa uma sílaba tônica oxitonal.
19	<b>Árboles</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 05.
20	<b><u>Arboles</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
21	<b><u>Arboles</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
22	<b>Arvores</b>	Aqui a interferência da LM foi transparente. Ademais, somando todos os registros em que o acento agudo <´> foi suprimido – 24 registros de 38 amostras (63,15 % de ausência de uso do acento gráfico) – da proparoxítona, demonstram que a não transcrição devida do acento na adequada sílaba tônica (quando este se faz necessário ortograficamente) está mais para o hábito de inadequadamente acentuar as palavras do que apenas o desconhecimento de regras de acentuação.
23	<b>Arvores</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 22.
24	<b>Árboles</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 05.

25	<u>Ar</u> boles	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
26	<u>Ar</u> boles	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
27	Arvores	Vide comentário referente ao RG do participante 22.
28	Arborés	Vide comentário referente ao RG do participante 18.
29	<u>Ar</u> boles	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
30	Arvoles	Uma mescla dos comentários em 22, com o da troca de <b> por <v>, cujas letras, em espanhol são representações gráficas do fonema /b/. Certamente houve uma confusão fonológica somada à interferência da escrita da palavra <i>árvores</i> em português.
31	<u>H</u> árboles	Exemplo único nesta grafia. Talvez a entonação em primeira sílaba tenha trazido alguma sensação auditiva de expiração encontrada no inglês, como no fonema /h/ nas pronúncias das palavras “house” e “hat”. Lembramos isso porque, assim como em <i>posible</i> , a L2 anteriormente vista pelos alunos – Língua Inglesa – pode ter trazido suas interferências aqui.
32	Árvoles	Neste exemplo, houve apenas a troca de <b> por <v>, o que pode demonstrar, aqui, possivelmente, tanto a interferência da escrita da LM quanto a confusão fonológico-gráfica entre <b>, <v> e /b/.
33	Árboles	Vide comentário referente ao RG do participante 05.
34	Arvoles	Vide comentário referente ao RG do participante 34.
35	Árboles	Vide comentário referente ao RG do participante 05.
36	<u>Ar</u> boles	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
37	<u>Ar</u> boles	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
38	<u>Ar</u> boles	Vide comentário referente ao RG do participante 01.

### Comentários:

Transcrições acertadas para *Árboles*: **07** acertos de grafia, cerca de 18,42%;

Ausência de registro de transcrições (SR – sem registro): **02**, cerca de 5,27%;

Transcrições equivocadas da palavra *Árboles*:

Ao todo, foram 09 formas diferentes de erros gráficos - totalizando **29** registros errôneos - onde:

- 10) Arboles ocorreu 13 vezes, aproximadamente 34,21%;
- 11) Árbores ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;
- 12) Arbores ocorreu 05 vezes, aproximadamente 13,15%;
- 13) Arvores (quase como na LP) ocorreu 03 vezes, aproximadamente 7,89%;
- 14) Arborés ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 15) Arvorés ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 16) Arvoles ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;
- 17) Árvoles ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 18) Hárboles ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;

OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo *aproximadamente* porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.



05) **Arriba** [a'riba] vs. **Acima** [a'sima] / **Arriba** [a'riba] (*advérbio de lugar*), também pode ser substantivo feminino *arriba*, em português, significando a *margem elevada de um rio; a riba; um lugar pedregoso à beira mar*. Fonologicamente falando, os sons dos <rr> no espanhol e no português são diferentes. O aluno brasileiro tende a transformar o /r/, fonema português e espanhol vibrante simples alveolar vozeada (tepe) e o /r/ - fonema espanhol vibrante múltiplo alveolar vozeado - em / R /, fonema português vibrante velar vozeado. Tendo isso em mente, procurávamos ver, na grafia de *arriba*, se a questão da vibrante múltipla iria acarretar numa quantidade significativa de registros desta palavra com apenas um <r>.

01	<b>Ar<u>r</u>iba</b>	Vibrante múltipla /r/ confundida com vibrante simples (tepe) /r/ cuja escrita, entre vogais, na LP, se dá com apenas um <r>. Além disso, foi acrescentada, à grafia do <i> na sílaba tônica (paroxitonal), o acento gráfico, agudo – possivelmente, como ênfase a essa tonacidade mais forte da referida sílaba.
02	<b>Arriba</b>	Conforme grafia no texto base, em (Díaz y García-Talavera, 2014, p. 39 e no dicionário da Editora Porto tomado com referência para este estudo.
03	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao registro gráfico do participante 02.
04	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
05	<b>Arribas</b>	Grafia de <i>arriba</i> , com esse <s> a mais ao final da palavra, fez-nos crer de que o aluno participante o entendeu como verbo (arribar) flexionado na segunda pessoa do singular.
06	<b>Ar<u>r</u>iba</b>	Vibrante múltipla /r/ confundida com vibrante simples (tepe) /r/ cuja escrita, entre vogais, na LP, se dá com apenas um <r>.
07	<b>Ar<u>r</u>iba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
08	<b>Ar<u>r</u>iba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
09	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
10	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
11	<b>Ar<u>r</u>iba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
12	<b>Ar<u>r</u>iba</b>	Com rasura confusa no primeiro <r>; no demais, vide comentário referente ao RG do participante 02.
13	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.

14	<b>Arriba</b>	Com rasura; segundo <r> escrito por cima de um <i>. No demais, vide comentário referente ao registro gráfico do participante 02.
15	<b>Ariba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
16	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
17	<b>Ariba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
18	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
19	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
20	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
21	<b>Hariba</b>	Uma mescla de acréscimo de letra inexistente na palavra original – <i>arriba</i> – mais o que consta no comentário referente ao RG do participante 02.
22	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
23	<b>Arriba</b>	Com rasura; segundo <r> acrescentado posteriormente. No demais, vide comentário referente ao RG do participante 02.
24	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
25	<b>Arribá</b>	Por algum motivo, o aluno participante ouviu a sílaba tônica sendo a última (oxitonal) e assim buscou marca-la com o acréscimo de um acento gráfico (o acento agudo).
26	<b>Ariba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
27	<b>Ariba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
28	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
29	<b>Ariba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
30	<b>Ariba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
31	<b>Ariba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
32	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
33	<b>Arriba</b>	Com rasura bastante explícita; antes, o aluno escreveu “ariba”, riscou por cima e reescreveu a palavra como o esperado: arriba.
34	<b>Ariba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.

35	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
36	<b>Ar̃iba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
37	<b>Arriba</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
38	A riba	Pelo que se entende aqui, “a”, em separado de “riba” tomou a conotação de preposição (como de algo que vai <i>para</i> cima).
<p><b>Comentários:</b></p> <p>Com a quantidade de 15 registros de &lt;rr&gt; transcrito com um &lt;r&gt; apenas – em torno de 39,47 % - pudemos ver que há uma quantidade razoável sim, de confusão entre as vibrantes e em como escrevê-las no espanhol, neste contexto intervocálico. Entretanto, não ultrapassando os 50%, entendemos assim que, para a maioria dos alunos participantes, cursando espanhol I, já havia a noção ortográfica referente à relação som e escrita do &lt;rr&gt; em espanhol.</p> <p>Transcrições acertadas para <b>Arriba</b>: <b>20</b> acertos de grafia, cerca de 52,63%;</p> <p>Transcrições equivocadas da palavra <b>Arriba</b>:</p> <p>Ao todo, foram 06 formas diferentes de erros gráficos - totalizando <b>18</b> registros errôneos - onde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Ar̃iba</b> ocorreu 12 vezes, aproximadamente 31,58%;</li> <li>2) <b>Ar̃iba</b> ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;</li> <li>3) <b>Arribas</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>4) <b>Arribá</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>5) <b>Hariba</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>6) <b>A Riba</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> </ol> <p>OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo <i>aproximadamente</i> porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.</p>		

06) **Hacer** [aθ'er] vs. **Fazer** [faz'er] (*verbo de 2ª conjugação, em ambas as linguas*) – Aos olhos desapercibidos e não “etimológicos”, parecem palavras falso-cognatas uma da outra – pois, graficamente, *hacer* lembra-nos mais a palavra *haver* que *fazer*. Entretanto, ambas (*hacer* e *fazer*) vêm do latim *facere*, extinguindo qualquer dúvida sobre significado.

01	<b>Hacer</b>	De acordo com a grafia do texto base e em (Díaz y García-Talavera, 2014, p. 237) e no Dicionário Digital ( <i>e-book Kindle</i> ) da Porto Editora.
02	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
03	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
04	<i>Harcer</i>	Inserção de <r> por provável hipercorreção
05	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
06	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.

07	<b>SRG</b>	Sem registro gráfico.
08	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
09	<b>Haces</b>	Incompreensão adequada tanto do <i>input</i> sonoro, trocando [r] por [s], quanto desconhecimento de conjugação de infinitivo após preposição (= ao que ocorre em português) no espanhol.
10	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
11	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
12	<b>ØAcer</b>	Aqui apenas ocorreu a supressão gráfica da letra <h>.
13	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
14	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
15	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
16	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
17	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
18	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
19	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
20	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
21	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
22	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
23	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
24	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
25	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
26	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
27	<b>Se</b>	<i>Hacer</i> foi drasticamente reduzida a uma conjugação incompleta do verbo <i>ser</i> , no infinitivo (capta-se isso pelo contexto, já que uma partícula reflexiva ou condicional aqui não caberiam). <i>Se</i> <se> aqui for <ser>, é provável que este aluno também suprima o <-r> de infinitivo no português.
28	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.

29	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
30	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
31	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
32	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
33	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
34	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
35	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
36	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
37	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
38	<b>Hacer</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
<p><b>Comentários:</b></p> <p>Interessantemente, os erros gráficos esperados – e.g.: <i>acer</i>, <i>(h)aser</i> ou <i>(h)azer</i> - não ocorreram. Apenas os elencados na tabela abaixo. Porém, foi uma quantidade pequena se comparando à quantidade de acertos: o que resultou em 34 acertos na grafia contra 4 erros, um deles, dado como “por falta de atenção”, fora a supressão de exemplo por motivo do aluno 7 não ter feito a primeira parte do seu texto.</p> <p>Transcrições acertadas para <b>Hacer</b>: <u>33</u> acertos de grafia, cerca de 86,85%;  Ausência de registro de transcrições (SR – sem registro): <u>01</u>, cerca de 2,63%;  Transcrições equivocadas da palavra <b>Hacer</b>:  Ao todo, foram 04 formas diferentes de erros gráficos - totalizando <u>04</u> registros errôneos - onde:  1) <b>Harcer</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;  2) <b>Acer</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;  3) <b>Se</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;  4) <b>Haces</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</p> <p>OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo <i>aproximadamente</i> porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.</p>		

7) **Llaman** [ˈlaman] vs. **Chamam** [ˈʃamãw] (*verbos de 1ª conjugação – llamar & chamar – na terceira pessoa do plural, reflexiva*) – Do latim *clamare*, aqui apresentam-se com o sentido de “ter o nome de”; “denominar, dar nome a”. Busca-se aqui ver a grafia do fonema [λ], em espanhol grafado como o dígrafo <ll>. O fonema /λ/ também existe no português mas, em primeira sílaba, abrindo palavra, há poucos registros como *lhama* – um mamífero ruminante andino, de pescoço longo e pelo lanoso, parente do camelo, conhecido por cuspir quando é desagradado e pela sua lã e *lhano* (e palavras ligadas a esta e.g. *lhamura*, *lhaneza*), adjetivo que significava, em meados de

1882, algo liso, amável ou presumível. Em países como a Argentina, por causa do *castellano*, o “ll” pode ser pronunciado como <ch> [ʃ] – fricativa alveolopalatal desvozeada - em palavras do português como “chuva”, “chamar”. Isso pode ser percebido em algumas amostras, quando alguns dos alunos escreveram “*chaman*”. Outras grafias errôneas foram: *lhaman*, *lhamam* e *chamam* (como em português).

Além da grafia do fonema [λ] representado pelo dígrafo <ll>, *llaman* é um dos verbos na terceira pessoa do presente do indicativo – em espanhol – que iremos observar sua grafia desinencial neste trabalho. Em português, o morfema que caracteriza a desinência de plural nesse tempo e modo é escrito com <-m> (e.g.: cantam, utilizam, trabalham, etc.) e não é pronunciado como [m] mas como um *glide* de uma vogal nasalizada (e.g.: [ˈkātãw], [utiˈlizãw], [traˈbaɫãw], etc.). Já a equivalência em espanhol é dada pelo morfema <-n> que é pronunciado como consoante [n] final, semelhante ao que ocorre em inglês em *ten*, *Benjamin*, *apron*, etc. O aluno brasileiro precisa ficar atento a como ouve, como pronunciar e a como escrever essa particularidade sonora e gráfica do espanhol.

01	<i>Chamam</i>	= grafia do equivalente em português; <b>Chamar:</b> verbo regular de 1ª conjugação (-ar), na terceira pessoa do plural ( <i>eles/elas chamam</i> ). Tradução direta para o espanhol: <b>Llamar</b> .
02	<u>Lhamam</u>	Influência dupla da L1: (1) do dígrafo <lh> [λ] e (2) da desinência verbal no Português, em verbos de 1ª conjugação, na 3ª pessoa do plural.
03	<b>Llaman</b>	De acordo com a conjugação de <i>amar</i> (Díaz y García-Talavera, 2014, p. 854) e <i>cantar</i> (verbos regulares de 1ª conj.-ar), no presente do indicativo (Hermoso 2011, p.29; 2012, p. 29) e de acordo com a grafia do texto base do ditado.
04	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
05	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
06	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
07	-	Sem registro de exemplo.
08	<i>Chamam</i>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
09	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
10	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
11	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
12	<u>Jaman</u>	Rasura e mudança de <i>chaman</i> (semelhante ao português) para <i>jaman</i> (pelas grafias realizadas, antes e pós rasura, supõe-se a escritura com <j> com por motivo da associação com o som

		[dʒ]. Tal associação entre grafia e som ocorre no inglês, primeira L2 desses alunos no IFRN. Também pode ter sido associado à realização /j/ para o dígrafo <ll> do espanhol, possível variação dependendo da pronúncia do professor que realizou o ditado.
13	<b><u>Lhamam</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
14	<b><u>Llaman</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
15	<b><u>Lhamam</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
16	<b><u>Llaman</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
17	LlamaØ	Ø Morfema de desinência verbal –n, da 3ª pessoa do plural ( <i>ellos/ellas</i> ), no presente do indicativo.
18	<b><u>Llhamas</u></b>	Caso de hipercorreção? Em caso de dúvida, optou pelo uso das duas grafias? A do espanhol (ll) mixada a do português (lh)? Ademais, houve troca de desinência verbal de pessoa. O morfema de desinência verbal aqui em registro –s trata-se do da 2ª pessoa do singular (tú).
19	<b><u>Llaman</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
20	<b><u>Llamam</u></b>	Interferência explícita da L1, cuja desinência para tempo, pessoa e número – em português – é –m, enquanto em espanhol é –n.
21	LlamaØ	Vide comentário referente ao RG do participante 17.
22	<b><u>Llamam</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 20.
23	<b><u>Llhaman</u></b>	Acredita-se que a presença desse <i> ao início da palavra – originalmente <i>llaman</i> – se deva a uma compreensão auditiva estendida e equivocada do /e/ de “SE” (... <i>de las abejas se llaman</i> ...) como se fosse /i/ - fenômeno de alçamento de vogal postônica, comum a /e/ em final de palavras paroxítonas - no português brasileiro – ou também pode estar associado ao <i>yeísmo</i> , dependendo da variação de pronúncia do professor que aplicou o ditado.
24	<b><u>Llaman</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
25	<b><u>Llamam</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 20.
26	<b><u>Llaman</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
27	<b><u>LhamaØ</u></b>	Interferência da L1 com o dígrafo <lh>, possivelmente pelo motivo do som [λ] ser o mesmo em espanhol quando variante peninsular (de Madrid), (Díaz y García-Talavera, 2014, pp. ix, 306). Provavelmente, no momento da dúvida em como escrever (e não perder tempo no ditado), o aluno tenha feito uma rápida referência grafo-sonora, em sua memória, à palavra portuguesa <i>lhama</i> (cujo significado é <i>rumiante andino de pescoço longo e fino, cabeça pequena, focinho delgado, pés com apenas dois dedos e pelagem longa e lanosa</i> ). Não houve, inclusive, a percepção do fonema /n/ final ( <i>lhamaØ</i> ), que representa o som da desinência verbal da 3ª pessoa do plural, no presente: -n.
28	<b><u>LhamaØ</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 27
29	<b><u>LhamaØ</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 27.
30	<b><u>Llaman</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.

31	<b>Llhaman</b>	Semelhante ao ocorrido no registro do participante 18 (caso de possível hipercorreção na consoante da primeira sílaba), com a diferença que aqui a desinência verbal está adequada ao tempo, ao modo e à pessoa.
32	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
33	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
34	<b>Llaman</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
35	<b>Llamán</b>	Com acentuação gráfica que, além de não ocorrer no espanhol, traz a sílaba para a posição oxítona.
36	<b><u>Lhamam</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
37	<b><u>Llamam</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 20.
38	<b><u>Llamam</u></b>	Vide comentário referente ao RG do participante 20.
<p><b>Comentários:</b></p> <p>Dos registros errôneos na grafia de <i>lhaman</i> tivemos: 2 com &lt;ll&gt; substituído por &lt;ch&gt;, /ʃ/; 7 com &lt;ll&gt; substituído por &lt;lh&gt;, /ɫ/; 1 com &lt;ll&gt; substituído por &lt;j&gt;, /x/; 2 registros com &lt;ll&gt; substituído por &lt;Llh&gt;. Abaixo, uma descrição mais detalhada.</p> <p>Transcrições acertadas para <b>Llaman</b>: <b>15</b> acertos de grafia, cerca de 39,47%;  Ausência de registro de transcrições (SR – sem registro): <b>01</b>, cerca de 2,63%;  Transcrições equivocadas da palavra <b>Llaman</b>:  Ao todo, foram 11 formas diferentes de erros gráficos - totalizando <b>22</b> registros errôneos - onde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b><u>Llamam</u></b> ocorreu 05 vezes, aproximadamente 13,16%;</li> <li>2) <b><u>Llamán</u></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>3) <b><u>Llama</u></b> ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;</li> <li>4) <b><u>Llhaman</u></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>5) <b><u>Llhamas</u></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>6) <b><u>Lhaman</u></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>7) <b><u>Lhamam</u></b> ocorreu 04 vezes, aproximadamente 10,53%;</li> <li>8) <b><u>Lhama</u></b> ocorreu 03 vezes, aproximadamente 7,89%;</li> <li>9) <b><u>Llhaman</u></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>10) <b><u>Chaman</u>/<u>Jaman</u></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%; (vide comentários em 12, na tabela acima)</li> <li>11) <b><u>Chamam</u></b> (grafia como na LP) ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;</li> </ol> <p>OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo <i>aproximadamente</i> porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.</p>		

08) **Peligroso** [peli'γroso] vs. **Perigoso** [peri'gozu] – Do latim *periculum*, este adjetivo traz como desafios - auditivo e gráfico - ao estudante brasileiro de ELE a não-troca dos fonemas /l/ pelo /r/ na segunda sílaba, consequentemente, das letras <l> pela <r>. Outro desafio é o reconhecimento de que há um encontro consonantal na terceira sílaba da palavra em espanhol (promovido pela inserção da letra <r>/ do fonema /r/ a <g>), fato não ocorrente na respectiva versão em português.



01	<b>Peligroso</b>	Com rasura. Antes, <i>perigroso</i> ; depois, na forma esperada <i>peligroso</i> . Vide abaixo o comentário referente ao RG do participante 02.
02	<b>Peligroso</b>	Grafia de acordo com (Díaz y García-Talavera, 2014, p. 406) e conforme o que consta no texto-base “¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?”
03	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
04	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
05	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
06	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
07	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
08	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
09	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
10	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
11	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
12	Peligroso	A troca de <s> por <z> pode ter ocorrido (a) por motivo de confusão com a regra de pronúncia de <z> em espanhol – que se pronuncia [s] ou (b), mero desconhecimento ortográfico já que, nem no equivalente em português – perigoso – se escreve com <z> mas sim, com <s>.
13	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
14	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
15	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
16	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
17	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
18	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
19	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
20	Perigroso	Na segunda sílaba, houve troca da consoante /l/ do espanhol pela /r/ do português. O que acarretou também na troca da letra <l> pela <r>.
21	Perigroso	Vide comentário referente ao RG do participante 20, acima.
22	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
23	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
24	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
25	Perigroso	Vide comentário referente ao RG do participante 20.

26	<u>Per</u> igrosa	Semelhante ao que consta no comentário referente ao RG do participante 20, com o acréscimo da observação da mudança de “gênero” do adjetivo em questão graças à troca da letra <o> (consequentemente, do morfema -o) por <a> / -a.
27	<u>Per</u> igoso	Grafia registrada igual a do português. O aluno participante ou não se preocupou em escrever conforme o que foi ditado em espanhol ou não reconheceu diferença alguma entre as estruturas fonológicas e morfológicas que diferem nas relações fonemas e grafemas existentes entre as palavras <i>perigroso</i> e <i>perigoso</i> , incluindo aqui o não reconhecimento sonoro de um encontro consonantal existente, aqui, em espanhol mas não em português.
28	<u>Per</u> igrozo	Na segunda sílaba, houve troca da consoante /l/ do espanhol pela /r/ do português. O que acarretou também na troca da letra <l> pela <r>. Já na segunda, houve a troca de <s> por <z>, que pode ter ocorrido (a) por motivo de confusão com a regra de pronúncia de <z> em espanhol – que se pronuncia [s] ou (b), mero desconhecimento ortográfico já que, nem no equivalente em português – perigoso – se escreve com <z> mas sim, com <s>.
29	Perigrofo	Sem hipóteses para essa grafia, até o momento, principalmente na troca de <s> por <f> e /s/ por /f/, implicitamente. Ambos fonemas representam sons contínuos, entretanto, o primeiro é alveolar enquanto o segundo labiodental, em seus pontos de articulação. Apresenta também uma falta de percepção, por parte do aluno, não somente do que ouve mas, do que ele mesmo articularia – tanto no espanhol quanto no português, visto que ambos grafemas e fonemas existem nessas línguas.
30	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
31	<u>Per</u> igoso	Vide comentário referente ao RG do participante 20.
32	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
33	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
34	Peligrraso	Com grafia quase que ilegível
35	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
36	<b>Peligroso</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
37	<u>Per</u> igoso	Vide comentário referente ao RG do participante 27.
38	<u>Per</u> igoso	Na segunda sílaba, houve troca da consoante /l/ do espanhol pela /r/ do português. O que acarretou também na troca da letra <l> pela <r>.

### Comentários:

Transcrições acertadas para **Peligroso**: 26 acertos de grafia, cerca de 68,42%;

Transcrições equivocadas da palavra **Peligroso**:

Ao todo, foram 07 formas diferentes de erros gráficos - totalizando 12 registros errôneos - onde:

- 1) **Peligroso** ocorreu 05 vezes, aproximadamente 13,16%;
- 2) **Perigrosa** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 3) **Perigrozo** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 4) **Peligrazo** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 5) **Perigrofo** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;

- 6) **Perigoso** ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;  
 7) **Peligrasso** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;

OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo *aproximadamente* porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.

09) **Posible** [po'siβle] vs. **Possível** [po'sivew] (adj.) – Cognatas entre si, têm sonoridade aproximada e grafia semelhante. **Posible** não possui grafia semelhante somente a do português; apresenta semelhança bastante significativa a **possible** [ˈpɒsəbəl] - 'possível' em inglês; assim como no português, com <ss>, mais o sufixo igual ao do espanhol '-ble'.

01	<i>Possible / Possible</i>	Erro esperado devido a dois fatores: à proximidade com “possível” que, em português, é escrito com <ss> e; à outra possibilidade: à grafia quase idêntica ao da grafia correspondente em inglês (L2 estudada antes de Espanhol I) e, com mesma tradução.
02	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
03	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
04	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
05	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
06	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
07	<b>Posible / Posible</b>	Ambas transcrições se apresentaram corretas, ou seja, conforme a ortografia-modelo do texto base, e conforme os dicionários de Díaz y García-Talavera (2014) e o na versão digital da Porto Editora. Apenas fazemos a observação que, no primeiro registro, houve rasura e correção de <ss> para <s>
08	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
09	<b>Posible / Posible</b>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 07.
10	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
11	<b>Posible / Posible</b>	Ambas transcrições se apresentaram corretas, ou seja, conforme a ortografia-modelo do texto base, e conforme os dicionários de Díaz y García-Talavera (2014) e o na versão digital da Porto Editora.
12	<i>Possible / Posible</i>	Primeiro registro com erro (troca de <s> por <ss>, interferência ortográfica da LP e, possivelmente da LE anterior – Inglês, que também escreve <i>possible</i> com <ss>) / Segundo registro conforme a ortografia-modelo do texto base, e conforme os dicionários de Díaz y García-Talavera (2014) e o na versão digital da Porto Editora.
13	<b>Posible / Posible</b>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 11.
14	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
15	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.

16	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
17	<i>Possible / Possible</i>	Na 1ª vez, havia escrito com 1 “s”, depois, acrescentou um “s” a mais.
18	<b>Possible</b> / Possible	Oposto do ocorrido no item 12. Basta inverter a ordem dos registros e associar seus comentários. Primeiro registro conforme a ortografia-modelo do texto base, e conforme os dicionários de Diaz y García-Talavera (2014) e o na versão digital da Porto Editora / Segundo registro com erro (troca de <s> por <ss>, interferência ortográfica da LP e, possivelmente da LE anterior – Inglês, que também escreve <i>possible</i> com <ss>).
19	<b>Possible</b> / Possible	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 18.
20	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
21	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
22	Possible / <b>Possible</b>	O segundo exemplo teve um <s>, ficando <i>possible</i> . No demais, vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 12.
23	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
24	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
25	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
26	<b>Possible</b> / <b>Possible</b>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 11.
27	<b>Possible</b> / <b>Possible</b>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 11.
28	Posibl <u>é</u> / Possible	<i>Posible</i> por pouco ficou com a grafia inadequada. Quando o aluno inseriu o acento gráfico (agudo) à última sílaba, além de fazer um RG não existente para esta palavra, acabou por modificar sua sílaba tônica que, originalmente, é paroxítona e não oxítona. / Segundo registro com erro (troca de <s> por <ss>, interferência ortográfica da LP e, possivelmente da LE anterior – Inglês, que também escreve <i>possible</i> com <ss>).
29	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
30	<i>PossibleS / Possible</i>	1º exemplo com um “s” extra ao final (como fosse marca de plural que, pelo contexto – “Es posible que...” – não caberia tal forma), além dos “ss” inexistentes na grafia do espanhol. Para complementar, vide comentários referentes aos registros gráficos do participante 01.
31	<b>Possible</b> / <b>Possible</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 11.
32	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
33	<b>Possible</b> / <b>Possible</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 11.
34	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.

35	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
36	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
37	<i>Possible / PoSSiblÉ</i>	2º exemplo tanto com “ss” quanto um acento gráfico (agudo) na última sílaba.
38	<i>Possible / Possible</i>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
<p><b>Comentários:</b></p> <p>➤ Proporção de erros gráficos: 56/76 (<i>Posible</i> aparece <b>duas vezes</b> no mesmo texto.) (Porcentagem 73,684%)</p> <p>➤ Das 76 amostras estudadas até o momento, em 53 delas encontramos a mesma grafia equivocada (porém, já esperada que ocorresse): <i>possible</i>.</p> <p>Transcrições acertadas para <b><i>Posible</i></b>: <b>20</b> acertos de grafia, cerca de 26,31%;</p> <p>Transcrições equivocadas da palavra <b><i>Posible</i></b>:</p> <p>Ao todo, foram 04 formas diferentes de erros gráficos - totalizando <b>56</b> registros errôneos - onde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b><i>Possible</i></b> ocorreu 53 vezes, aproximadamente 69,73%;</li> <li>2) <b><i>PossiblÉ</i></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 1,32%;</li> <li>3) <b><i>PosiblÉ</i></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 1,32%;</li> <li>4) <b><i>Possibles</i></b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 1,32%;</li> </ol> <p>OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo <i>aproximadamente</i> porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.</p>		

10) **Ramas** [r´amas] vs. **Ramos** [x´amus] (*subst. feminino em espanhol e subst. masculino., em português*). Do latim *ramus*, correspondem a cada divisão ou subdivisão do tronco ou galho principal de uma planta. Perceba-se aqui que o <r> inicial em espanhol é vibrante enquanto o <r> inicial em português é aspirado (dialeto carioca). Não esperamos muitos erros gráficos, principalmente pela grande semelhança dos verbetes nas duas línguas. Pela questão vibrante, do espanhol, espera-se apenas que possa aparecer um duplo r, mas sem a sonoridade do dígrafo <rr> do português, que, na grafia desta, não ocorre em posição inicial de palavra.

01	<b>Ramas</b>	De acordo com a grafia do espanhol em Díaz y García-Talavera (2014)
02	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
03	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
04	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
05	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
06	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
07	-	Sem RG do participante. Possivelmente chegou com atraso na atividade.

08	<b><i>Hamas</i></b>	Possível relação fonema-grafema proveniente do [h] aspirado inicial do inglês (como em <i>house, hat, heart, heat &amp; hit</i> ), LE estudada antes de Espanhol I.
09	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
10	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
11	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
12	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
13	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
14	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
15	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
16	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
17	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
18	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
19	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
20	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
21	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
22	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
23	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
24	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
25	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
26	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
27	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
28	<b><i>Ramas</i></b>	Única amostra com o erro gráfico esperado, em relação ao som do [r] duplo, em espanhol, ser associado à grafia do dógrafo <rr> do português.
29	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
30	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
31	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
32	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
33	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
34	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
35	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.

36	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
37	<b>Ramas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
38	<b>Hamas</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
<p><b>Comentários:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proporção de erros gráficos: 03/38 (Porcentagem de 7,894%); 1/38 de ausência de registro (porcentagem de 2,631%)</li> <li>➤ A palavra <i>Ramas</i> não apresenta aqui uma quantidade de erros gráficos representativa que nos mostre alguma dificuldade significativa do aluno brasileiro em ouvir a vibrante [r] em início de palavra e associá-la ao grafema (letra) &lt;r&gt;. Com exceção da falta de RG pelo participante 07, tivemos apenas duas grafias diferentes à grafia <i>Ramas</i>: <i>Hamas</i> (com dois registros gráficos) – com possível interferência do [h] da língua inglesa - e <i>Rramas</i> (um registro apenas) – o que demonstra a confusão entre a grafia da vibrante forte com &lt;r&gt; ou &lt;rr&gt;, lembrando que, nem em português nem em espanhol inicia-se palavra com tal dígrafo.</li> </ul>		

11) **Reconozcas** [reko'noθkas]/[reko'noskas] vs. **Reconheças** [reko'ñesas] – Verbo Irregular *Reconocer*, no Espanhol e *Reconhecer*, no Português – ambas formas flexionadas no presente do subjuntivo (Hermoso, 2011, p.47). A palavra *reconocer* / *reconhecer* é formada pelo prefixo e com raiz etimológica proveniente do latim *cognoscere*, composta do prefixo *-com* (o todo, junto) mais o verbo (*g*) *noscere*.

01	Reconos <u>st</u> as	Além da troca de <c> por <t> (fato que ocorre, curiosamente, na fala de algumas crianças brasileiras em fase de aquisição do português como LM quando estas aprendendo a falar palavras como <i>pipoca</i> e <i>biscoito</i> como se fossem “pipota” e “bitôto”) temos o <z> - da irregularidade do verbo <i>reconocer</i> na segunda pessoa do singular do presente do subjuntivo – substituído pela letra <s>, possivelmente reconhecida gráfica e fonologicamente como /s/. No demais, vide comentário sobre o RG do participante 02.
02	Reconos <u>ç</u> as	Verbo com irregularidade consonântica (em todas as formas do presente do modo subjuntivo e em algumas pessoas do imperativo do espanhol onde Z > ZC – como em <i>amanhecer</i> (amanezca), <i>conocer</i> (conozca), <i>crecer</i> (crezca), <i>nacer</i> (nazca), <i>obedecer</i> (obedezca), entre outros. A grafia desse verbo com <z> está mais associada à sua morfologia do que à sua sonoridade. Fato que pode ser um dos motivos de apenas termos tido DUAS ocorrências com a grafia esperada em 38 (cerca de 5,26% de acerto) – (que tú) <i>reconozcas</i> – com <z>. Sugerimos ver, neste trabalho mesmo, as páginas 64 (item 10, la s (esse)) e 67 (item 12, la z (zeta)) para melhor entender a relação <s>, <z> e as suas respectivas sonoridades no espanhol.
03	Reconos <u>ç</u> as	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
04	Reconos <u>ç</u> as	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
05	Reconos <u>ç</u> as	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
06	Reconos <u>ç</u> as	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
07	Reconos <u>g</u> as	A letra <c> e o som [k] foram suprimidos nesta grafia. No demais, referente a <s> ao invés de <z>, vide comentário sobre o RG do participante 02.

08	<i>Conossa</i>	Grafia sem o prefixo <i>re-</i> ; letra <c> e som [k] suprimidos em <i>-nozcas</i> ; escrita com <ss>, dígrafo inexistente no espanhol mas, presente no português (interferência gráfica da LM?). Sugerimos ver comentário em 02 em relação ao <s>, sonoridade [s].
09	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
10	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
11	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
12	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
13	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
14	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
15	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
16	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
17	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
18	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
19	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
20	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
21	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
22	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
23	Reconos <u>ç</u> cas	OBS.: O <n> parece um <m> com a terceira “perna” levemente apagada. No demais, vide comentário sobre o RG do participante 02.
24	Reconozcas	Ortografia conforme o texto base e conforme Hermoso (2011, p.47).
25	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
26	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
27	E conosco	Grafia baseada em estruturas da LM. Possivelmente, foi “e conosco” a forma mais próxima em sua LM que o aluno participante encontrou em seus conhecimentos interlinguísticos para grafar a sequência de sons e estabelecer uma grafia, na sua mente “lógica”, para o que ouviu.
28	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
29	Reconos <u>ç</u> cas	“Reconesco”, inicialmente. Depois, o aluno participante sobrepôs um <o> ao <e> e um <a> ao <o>. Sendo essa correção feita, a palavra ficou quase acertada. Só não o foi pelo mesmo motivo de grafia comentado em 02.
30	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
31	Reconos <u>ç</u> cas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
32	Reconos <u>ç</u> cas	Numa primeira tentativa, o participante escreveu “resconocas”. Rasurou com uma linha esta grafia e fez uma nova tentativa, escrevendo <i>Reconos<u>ç</u>cas</i> , grafia que se encontra sob o mesmo comentário em 02.



33	Reconozcas	Vide comentário sobre o RG do participante 24.
34	Reconoscas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
35	Reconoscas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
36	Reconoscas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
37	Reconoscas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
38	Reconoscas	Vide comentário sobre o RG do participante 02.
<p><b>Comentários:</b>  Apenas duas (02) formas devidamente grafadas, como citado acima, uns 5,26% de acerto;  36 formas de grafia errôneas (de um total de 38 registros) e, dentro desses 36 registros, 32 foram escritos <i>reconoscas</i>, ou seja, é bem provável que a forma com que as duas professoras pronunciaram &lt;z&gt; tenha sido amplamente associada ao fonema /s/, talvez nem chegando a vir às mentes deles a sonoridade [θ], presente nas variações de pronúncia de &lt;z&gt; como no próprio infinitivo de <i>reconozcas</i>, RECONOCER [rekonoˈθer], o que leva a crer que as duas professoras são detentoras de variedades hispano-americanas.</p>		
<p>Transcrições acertadas para <b>Reconozcas</b>: Apenas <b>02</b> acertos de grafia, cerca de 5,27% de acerto;  Transcrições equivocadas da palavra <b>Reconozcas</b>:  Ao todo, foram 05 formas diferentes de erros gráficos - totalizando <b>36</b> registros errôneos - onde:  1) <b>Reconoscas</b> ocorreu 32 vezes, aproximadamente 84,21%;  2) <b>ReconoscaØ</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;  3) <b>Reconosas</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;  4) <b>Conossa</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;  5) <b>E conosco</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</p> <p>OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo <i>aproximadamente</i> porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados. Exemplo, a porcentagem de 2,63 é 2,631 que, multiplicada aqui por 4 = 10,52%.</p>		

12) **Trabajan** [traˈβaxan] vs. **Trabalham** [traˈbalãw] – Verbos *trabajar* vs. *trabalhar*, regulares, de primeira conjugação, de origem latina (Lt. *tripalium*). Pelas desinências verbais, identifica-se que estão na terceira pessoa do plural do presente do indicativo. Na palavra em espanhol, o foco fonológico está na escritura da letra <n> e na sua pronúncia como consoante /n/ e o foco gráfico, na quantidade de registros onde a desinência do português **-m** interferiu no espanhol.

01	Trabaj <u>am</u>	Aqui, houve a troca de desinências verbais que marcam a 3ª pessoa do plural, no presente do indicativo. No espanhol, ela é escrita com <n> e pronunciada como consoante /n/. No português, ela é escrita com <m> porém, vocalizada, ocupa a posição de semivogal junto a <a>, formando <-am>, um ditongo nasalizado, [-ãw]
02	<b>Trabajan</b>	Grafia conforme texto base e conforme conjugação do verbo <i>trabajar</i> na 3ª pessoa do plural, presente do indicativo.
03	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.

04	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
05	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
06	<b>Trabajan</b>	Grafia conforme texto base e conforme a conjugação do verbo <i>trabajar</i> na 3ª pessoa do plural, presente do indicativo. Contudo, registre-se que há rasura sobreposta, de um <m> modificado para <n>.
07	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
08	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
09	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
10	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
11	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
12	Trabaj <u>m</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
13	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
14	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
15	Trabaj <u>m</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
16	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
17	Trabaj <u>m</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
18	Trabaja <u>Ø</u>	Grafia com elisão do morfema que indica marca de pessoa, tempo e número, -n
19	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
20	Trabaja <u>Ø</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 18.
21	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
22	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
23	Trabaja	Vide comentário referente ao RG do participante 18.
24	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.

25	Trabaja <u>Ø</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 18.
26	Tabaran	Grafia com elisão do RG <r> referente ao fonema /r/ na primeira sílaba (tra-) e troca de <j> por <r> devido à sonoridade do fonema /x/, existente como alofone no português e usado para representar foneticamente a uma das pronúncias brasileiras de <r> em posição inicial de palavra. Vê-se então que o aluno desconhece, inclusive as relações entre grafema e fonema entre <r> e suas possibilidades fonéticas na língua portuguesa do Brasil.
27	Trabalha	RG quase idêntico à palavra <i>trabalham</i> (em português). O que nos apresenta, principalmente, que: (1) o aluno não tomou conhecimento do que foi ensinado em sala sobre as letras e sons do espanhol; (2) não ouviu a pronúncia da desinência (e, se ouviu, não a transcreveu) e; (3) o desconhecimento ou esquecimento da existência da desinência verbal <b>-m</b> , em português, assim como, da desinência <b>-n</b> , no espanhol.
28	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
29	Trabajarán	Grafia que demonstra não somente a incompreensão auditiva do que foi ditado, assim como desconhecimento de uso dos tempos verbais em espanhol, bastante semelhante ao do português neste verbo, inclusive porque são dois verbos regulares.
30	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
31	Trabaja <u>Ø</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 18.
32	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
33	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
34	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
35	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
36	<b>Trabajan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
37	Trabaja <u>Ø</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 18.
38	Trabaja <u>Ø</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 18.
<p><b>Comentários:</b></p> <p>Transcrições acertadas para <b>Trabajan</b>: <b>23</b> acertos de grafia, cerca de 60,53% de acerto;</p> <p>Transcrições equivocadas da palavra <b>Trabajan</b>:</p> <p>Ao todo, foram 06 formas diferentes de erros gráficos - totalizando <b>15</b> registros errôneos - onde:</p> <p>1) <b>Trabajam</b> ocorreu 04 vezes, aproximadamente 10,53%;</p>		

- 2) **TrabajaØ** ocorreu 07 vezes, aproximadamente 18,42%;
- 3) **Trabaján** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 4) **Trabajarán** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 5) **Trabalha** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 6) **Tabaran** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%.

OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo *aproximadamente* porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados. Exemplo, a porcentagem de 2,63 é 2,631 que, multiplicada aqui por 4 = 10,52%.

13) **Utilizan** [utiˈliθan] / [utiˈlisan] vs. **Utilizam** [utiˈlizãw] - Verbos *utilizar* (port) vs. *utilizar* (port.), regulares, de primeira conjugação, de sonoridade homófona. Assim como *trabajan* vs. *traballam* (item 13 acima), suas desinências verbais as identificam como verbos na terceira pessoa do plural do presente do indicativo. Na palavra em espanhol, o foco fonológico também está na escritura da letra <n> e na sua pronúncia como consoante /n/ e o foco gráfico, na quantidade de registros onde a desinência do português **-m** interferiu no espanhol.

01	Utiliz <u>m</u>	Grafia registrada igual à da LP; interferência da desinência -m. Ademais, não foi percebida pelo aluno a diferença entre [n] e [m] onde, [n], no espanhol, é protuberante como consoante nasalizada e não como ditongo nasal (como ocorre na LP), onde <m> comporta-se, junto a [ã] como <i>glide</i> [w] porém, também nasalizado. Aqui fica evidente, inclusive, o provável desconhecimento (ou esquecimento) de que, em espanhol, a desinência verbal de terceira pessoa do plural do presente do indicativo escreve-se com <n> e não com <m> (português).
02	Utiliz <u>m</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
03	<b>Utilizan</b>	Grafia adequada à língua espanhola, conforme em Díaz y García-Talavera (2014) e Hermoso (2011) e conforme o texto base.
04	Utiliz <u>m</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
05	<b>Utilizan</b>	Com rasura visível; correção com a troca de <s> por <z>. No demais, vide comentário referente ao RG do participante 03.
06	Utiliz <u>án</u>	Supõe-se caso hipercorreção por desconhecimento, inclusive da ortografia adequada nas conjugações dos verbos em espanhol, assim como, de localização da sílaba tônica da palavra.
07	-	Sem registro do exemplo. Parte do texto ficou em branco (título e primeiro parágrafo).
08	Utiliz <u>an</u>	Como a pronúncia da letra <z> em espanhol, em geral, é [s] - salvo antes de <e> e <i>, em algumas variações, aqui a influência da sonoridade de /s/ foi mais forte que a analogia gráfica com a LP. Um erro esperado.
09	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.

10	Utiliz <u>án</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
11	Utiliz <u>án</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
12	Utiliz <u>on</u>	Grafia que apresenta confusão entre fonema vocálico /a/ por /o/
13	Utiliz <u>am</u>	Semelhante ao ocorrido em 08 só que, desta vez, houve também a interferência da desinência verbal -m.
14	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
15	Utiliz <u>am</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
16	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
17	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
18	Utiliz <u>án</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
19	Utiliz <u>an</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
20	Utilisan	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
21	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
22	<b>Utilizan</b>	Com rasura e correção de <m> por <n>. No demais, vide comentário referente ao RG do participante 03.
23	U <u>l</u> tilizan	Supõe-se hipercorreção por analogia a palavras como “ultra”, “último”, etc. Além de desconhecimento da grafia tanto do espanhol quanto à semelhante em LP.
24	Utiliz <u>án</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
25	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
26	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
27	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
28	Utiliz <u>an</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
29	Utiliz <u>am</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
30	Utiliz <u>an</u>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
31	Utilis <u>án</u>	Além da justificativa em 08, ainda temos uma possível hipercorreção com o uso de acento gráfico, acrescida do desconhecimento das regras de ortografia e sílaba tônica do espanhol.
32	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.

33	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
34	Utili <u>ş</u> an	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
35	Utiliz <u>á</u> n	Vide comentário referente ao RG do participante 06.
36	Utilizam	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
37	Utili <u>ş</u> an	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
38	<b>Utilizan</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
<p><b>Comentários:</b></p> <p>Transcrições acertadas para <b>Utilizan</b>: <b>14</b> acertos de grafia, cerca de 36,84%;  Ausência de registro de transcrições (SR – sem registro): <b>01</b>, cerca de 2,63%;  Transcrições equivocadas da palavra <b>Utilizan</b>:</p> <p>Ao todo, foram 07 formas diferentes de erros gráficos - totalizando <b>23</b> registros errôneos - onde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Utiliz<u>á</u>n</b> ocorreu 06 vezes, aproximadamente 15,79%;</li> <li>2) <b>Utilizam</b> (como na LP) ocorreu 06 vezes, aproximadamente 15,79%;</li> <li>3) <b>Utili<u>ş</u>an</b> ocorreu 05 vezes, aproximadamente 15,79%;</li> <li>4) <b>Utiliz<u>á</u>n</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>5) <b>Utili<u>ş</u>am</b> ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;</li> <li>6) <b>Utiliz<u>o</u>n</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>7) <b>Utiliz<u>a</u>n</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%.</li> </ol> <p>OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo <i>aproximadamente</i> porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.</p>		

14) **Ven** [ben] (espanhol) vs. **Veem** [veêj] (português), provindos de suas formas no infinitivo *Ver* [ber] e *Ver* [ver], respectivamente, (sinônimo do verbo *enxergar*) possuem aqui dois aspectos a serem levados em conta para a observação das raias errôneas: (1) a sonoridade dada a <v> em cada língua - no espanhol, [b], particularmente, em início de palavra e, no português, [v], não ocorrente no sistema fonológico do espanhol; (2) a grafia de verbos conjugados na terceira pessoa do plural - no presente do indicativo – nas duas línguas, com o cuidado de perceber a diferença entre as sonoridades [n] (esp.) e [m] (port.), nas desinências **-an** vs. **-am**. Na primeira, <n> é pronunciada consonantalmente [n] enquanto <m> é pronunciada semivogalmente (e nasalizada) [w] devido à formação fonológica do ditongo nasal pronunciado [ãw]. Semelhante ocorreu em *Trabajan* e *Utilizan*.

01	<b><u>Ben</u></b>	Erro gráfico esperado por motivo da articulação do fonema [b] em relação à letra <v> na LP, LM dos alunos participantes nesta pesquisa. Além disso, apesar da desinência -n estar assim escrita no registro final de 01, houve visível rasura, com troca de <m> por <n>.
02	<b><u>Vem</u></b>	O aluno grafou o fonema [b] de acordo com a grafia do espanhol entretanto, houve uma interferência na grafia da desinência verbal. Na LP, escrita com -m.

03	<b>Veem</b>	O aluno grafou o fonema [b] coerentemente ao que se espera da grafia na LE porém, além da interferência da desinência verbal da LP (-m) houve a interferência da escrita (e semântica) de sua equivalente no português. (Ven = Veem)
04	<b>Ven</b>	Grafia esperada conforme texto base e conforme Hermoso (2011, p. 104).
05	<b>Vem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
06	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04. OBS.: Este exemplo teve rasura e correção, com troca de <m> por <n>.
07	<b>Vem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
08	<b>Vem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
09	<b>Vegn</b>	O aluno grafou o fonema /b/ coerentemente ao que se espera da grafia na LE – com <v> – porém, houve a interferência da escrita – com “ee” - de sua equivalente no português. (Ven = Veem)
10	<b>Veem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 03.
11	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
12	<b>Ben</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
13	<b>Bem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
14	<b>Vem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
15	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
16	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
17	<b>Viem</b>	Grafia que apresenta má compreensão de fonemas
18	<b>Vegn</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 09.
19	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
20	<b>Ben</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
21	<b>Ben</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
22	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
23	<b>Ben</b>	Idem comentário em 01, 12, 13, 20 e 21
24	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04. OBS.: Neste exemplo houve rasura e correção de <i>veen</i> para <i>ven</i> .
25	<b>Ben</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
26	<b>Ben</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 01.
27	<b>Ver</b>	Grafia conforme verbo no infinitivo. Não é o que foi ditado.
28	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.

29	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04. OBS.: Neste exemplo ocorreu rasura e correção de <i>ben</i> para <i>ven</i> .
30	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
31	<b>Vem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
32	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
33	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
34	<b>Vem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
35	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
36	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
37	<b>Vem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
38	<b>Ven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 04.
<p><b>Comentários:</b></p> <p>Transcrições acertadas para <b>Ven</b>: <b>16</b> acertos de grafia, cerca de 42,10% de acerto;  Transcrições equivocadas da palavra <b>Ven</b>:  Ao todo, foram 06 formas diferentes de erros gráficos - totalizando <b>22</b> registros errôneos - onde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Ben</b> ocorreu 08 vezes, aproximadamente 21,05%;</li> <li>2) <b>Vem</b> ocorreu 08 vezes, aproximadamente 21,05%;</li> <li>3) <b>Veem</b> ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,26%;</li> <li>4) <b>Veen</b> ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,26%;</li> <li>5) <b>Viem</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;</li> <li>6) <b>Ver</b> ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%.</li> </ol> <p>OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo <i>aproximadamente</i> porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.</p>		

15) **Viven** [ˈbiβen] (v.) vs. **Vivem** [ˈviv ẽj] – Formas das terceiras pessoas no plural - no presente do indicativo - dos verbos regulares *Vivir* [biˈβir] (esp.) e *Viver* [viˈver] (port.). Por terem sonoridades aproximadas e grafias muito semelhantes, são considerados cognatos. Na forma que se encontram no texto base, divergem apenas – na escrita – na troca de <n> por <m>, morfemas finais com sonoridades distintas por [n] ser consoante – [en] e [m], a semivogal /j/, junto a /ẽ/, formando o ditongo nasal [ẽj]. Semelhante é analisado nas desinências de *trabajan*, *utilizan* e *ven*.

01	<b>Viven</b>	Originalmente, <i>biben</i> , mas com rasura e correção para <i>viven</i> , grafia esperada conforme o texto base e em Hermoso (2011, p. 31).
02	<b>Viven</b>	Grafia adequada e conforme o texto modelo, do ditado e em Hermoso (2011, p. 31).
03	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
04	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
05	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.



06	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
07	<b>Vivem</b>	Grafia incorreta no espanhol. Interferência morfológica do morfema -m, desinência de terceira pessoa do plural, no presente do indicativo do português. Traço de erro gráfico interlinguístico.
08	<b>ViveØ</b>	Grafia incorreta, conforme o esperado ( <i>viven</i> ). O morfema que indica terceira pessoa do plural do presente do indicativo em <i>espanhol</i> está ausente.
09	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
10	<b>Vivem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 07.
11	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
12	<b>Viben</b>	Rasura no segundo <v> demonstrando incerteza na escrita com <v> ou <b>; porém, a escrita final ficou <i>viben</i> , deixando a grafia incorreta e demonstrando traços de erro gráfico intralinguístico.
13	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
14	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
15	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
16	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
17	<b>Vivem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 07.
18	<b>ViveØ</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 08.
19	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
20	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
21	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
22	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
23	<b><u>Viven</u></b>	Com breve rasura e correção de <m> para <n>, o que demonstrou dúvida entre escrever com uma dessas letras. Uma das possibilidades de correção, foi a lembrança das/referência nas normas do espanhol e/ou, <i>consulta lateral</i> com colega. No demais, vide comentário referente ao RG do participante 02.
24	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
25	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
26	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
27	<b>ViviØ</b>	Erro gráfico único nessa forma. Troca e ausência de morfemas.
28	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
29	<b>Vivem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 07.
30	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
31	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
32	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
33	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
34	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
35	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
36	<b>Viven</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 02.
37	<b>Vivem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 07.
38	<b>Vivem</b>	Vide comentário referente ao RG do participante 07.

### Comentários:

Transcrições acertadas para **Viven**: **27** acertos de grafia, cerca de 71,05%;

Transcrições equivocadas da palavra **Viven**:

Ao todo, foram 05 formas diferentes de erros gráficos - totalizando **11** registros errôneos - onde:

- 1) **Vivem** ocorreu 06 vezes, aproximadamente 15,79%;
- 2) **Vive@** ocorreu 02 vezes, aproximadamente 5,27%;
- 3) **Vivim** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 4) **Vivi@** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;
- 5) **Viben** ocorreu 01 vez, aproximadamente 2,63%;

OBS.: Usamos, nas porcentagens, o termo *aproximadamente* porque precisamos arredondar valores decimais muito quebrados.

As quinze tabelas anteriores nos apresentaram quantos e quais erros gráficos ocorreram em cada uma das palavras escolhidas para análise, assim como, nos deram um primeiro panorama de como podemos ou não predizer erros mediante ao que nos parece de similar entre sons e grafias entre a LP e o espanhol.

No próximo capítulo seguem as tabelas com os dados usados para os resultados de nossas análises.

## CAPÍTULO 05

### CONFRONTAMENTOS ERROS vs. VARIÁVEIS SOCIAIS

**Tabela 01** - Descrição detalhada dados sociais dos participantes. Onde se lê “número do aluno participante”, assim se dá porque as turmas foram divididas em turma 1, ensino médio e turma 2, ensino superior e, ficando a numeração de 1 a 19 para a turma 1, consequentemente ficando a sequência de 20 a 38 para a turma 2.

Número do aluno participante	SEXO	IDADE em 31.12.2016	Nível Escolar e Tipo de Instituição Anteriores	Nível Escolar Pesquisado
01	F	18	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
02	M	19	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
03	F	19	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
04	F	18	Fundamental PÚBLICA	Ensino Médio
05	M	18	Fundamental PÚBLICA	Ensino Médio
06	F	18	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
07	F	18	Fundamental PÚBLICA	Ensino Médio
08	M	18	Fundamental PÚBLICA	Ensino Médio
09	M	18	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
10	M	18	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
11	M	18	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
12	M	18	Fundamental PÚBLICA	Ensino Médio
13	F	19	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
14	F	19	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
15	M	18	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
16	M	19	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
17	F	18	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
18	M	20	Fundamental PÚBLICA	Ensino Médio
19	M	19	Fundamental PRIVADA	Ensino Médio
20	F	24	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
21	F	21	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
22	F	19	Médio PRIVADA	Ensino Superior
23	F	23	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
24	F	21	Médio PRIVADA	Ensino Superior
25	F	19	Médio PRIVADA	Ensino Superior
26	F	22	Não Informado/ PÚBLICA	Ensino Superior

27	F	48	Médio PRIVADA	Ensino Superior
28	F	48	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
29	M	29	Não Informado / PRIVADA	Ensino Superior
30	M	38	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
31	M	22	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
32	M	24	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
33	M	21	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
34	M	54	Médio PÚBLICA	Ensino Superior
35	M	25	Médio PRIVADA	Ensino Superior
36	M	19	Médio PRIVADA	Ensino Superior
37	F	28	Médio e Superior / PÚBLICA	Ensino Superior
38	M	48	Não Informado/ PÚBLICA	Ensino Superior
<b>Idades:</b> 18 a 54 anos onde, no EM elas variam entre 18 a 19 anos e, no ES, de 19 a 54.				
<b>Sexo dos Participantes:</b> No total, são 18 do SF, sendo 08 do EM e 10 do ES e 20 do SM, 11 do EM e 09 do ES.				
<b>Origem escolar anterior:</b> 20 participantes são oriundos de instituições privadas e 18, de públicas, antes de seu ingresso no EM (curso de Edificações) e ES (Curso de Comércio Exterior) do IFRN (Campus Natal Central – CNAT).				

**Tabela 02** - Confronto entre *sexo e nível de ensino vs.* quantidade de acertos (✓), erros (X) e ausência de registro (Ø) por palavra analisada.

Participante de N°	PALAVRAS PESQUISADAS															
	Abejas *	Acercarse	Almacena	Árboles	Arriba	Hacer	Llaman	Peligroso	Posible **	Ramas	Reconozcas	Trabajan	Utilizan	Vem	Viven	Erros / Participante
01	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓	2X	✓	X	X	X	X	✓	10
02	1X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	2X	✓	X	✓	X	X	✓	09
03	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	2X	✓	X	✓	✓	X	✓	06
04	5X	X	X	X	✓	X	✓	✓	2X	✓	X	✓	X	✓	✓	13
05	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	2X	✓	X	✓	✓	X	✓	07
06	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	2X	✓	X	X	X	✓	✓	07
07	3X / 2Ø	X	X	X	X	Ø	Ø	✓	✓	Ø	X	✓	Ø	X	X	10

08	2X	X	X	X	X	√	X	√	2X	X	X	√	X	X	X	14
09	√	√	X	√	√	X	√	√	√	√	X	√	√	X	√	04
10	√	√	X	X	√	√	√	√	2X	√	X	√	X	X	X	08
11	√	X	X	√	X	√	√	√	√	√	X	√	X	√	√	05
12	5X	X	X	X	√	X	X	X	1X	√	X	X	X	X	X	17
13	√	X	X	X	√	√	X	√	√	√	X	√	X	X	√	07
14	√	X	√	X	√	√	√	√	2X	√	X	√	√	X	√	06
15	√	X	X	X	X	√	X	√	2X	√	X	X	X	√	√	10
16	√	√	X	X	√	√	√	√	2X	√	X	√	√	√	√	05
17	√	X	X	X	X	√	X	√	2X	√	X	X	√	X	X	11
18	5X	X	X	X	√	√	X	√	1X	√	X	X	X	X	X	15
19	√	X	√	√	√	√	√	√	1X	√	X	√	X	√	√	04
20	4X	√	X	X	√	√	X	X	2X	√	X	X	X	X	√	14
21	√	X	√	X	X	√	X	X	2X	√	X	√	√	X	√	09
22	√	√	√	X	√	√	X	√	1X	√	X	√	√	√	√	04
23	√	X	X	X	√	√	X	√	2X	√	√	X	X	X	√	09
24	√	X	√	√	√	√	√	√	2X	√	X	√	X	√	√	05
25	√	X	√	X	X	√	X	X	2X	√	X	X	√	X	X	11
26	1X	√	X	X	X	√	√	X	√	√	X	X	√	X	√	08
27	5X	X	X	X	X	X	X	X	√	√	X	X	√	X	X	16
28	√	√	X	X	√	√	X	X	1X	X	X	√	X	√	√	08
29	5X	√	√	X	X	√	X	X	2X	√	X	X	X	√	X	15
30	√	X	√	X	X	√	√	√	2X	√	X	√	X	√	√	07
31	1Ø	X	X	X	X	√	X	X	√	√	X	X	X	X	√	10
32	√	X	X	X	√	√	√	√	2X	√	X	√	√	√	√	06
33	√	X	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	02
34	√	X	X	X	X	√	√	X	2X	-	X	-	X	X	√	10

35	√	X	X	√	√	√	X	√	2X	-	X	X	X	√	√	08
36	1Ø	X	√	X	X	√	X	√	2X	-	X	-	X	√	√	09
37	5X	X	√	X	-	√	X	X	2X	-	X	X	X	X	X	16
38	5X	X	X	X	X	√	X	X	2X	X	X	X	√	√	X	17
Qtde de Erros***	46	28	25	31	18	04	21	12	55	03	36	16	23	22	11	Total
	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	EM:	Erros:
	21	14	15	15	08	03	08	01	27	01	19	06	12	13	06	351
	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	ES:	EM: 169
	25	14	10	16	10	01	13	11	28	02	17	10	11	09	05	ES: 182
	SR:					SR:	SR:			SR:			SR:			SR:
	04					01	01			01			01			08

\* Abejas – Aparece 5 vezes escrita em cada texto, sendo assim, cada aluno deverá transcrevê-la nessa quantidade.

\*\* Posible - Aparece 2 vezes escrita em cada texto, sendo assim, cada aluno deverá transcrevê-la nessa quantidade

\*\*\* Quantidade de erros por palavra e por nível de ensino (EM vs. ES) e de palavras SR.

Observação 1: Onde está Ø significa **Sem Registro** (SR) isto é, o aluno participante não transcreveu a(s) palavra(s).

Observação 2: EM = Ensino Médio (Números 1-19); ES = Ensino Superior (Números 20-38).

LEGENDA:

√	Acertos		Sexo Feminino
X	Erros		Sexo Masculino
Ø	Ausência de registro gráfico		

**Tabela 03 - Dados Sociais dos Participantes vs. Quantidades de Erros Gráficos.**

Participante de N°	Sexo	Idade em 31.12.2016	Nível de Ensino	Instituição anterior	Quantidade de erros	Total de registros transcritos	% de erros em 20
1	F	18	EM	Privada	10	20	50%
2	M	19	EM	Privada	9	20	45%
3	F	19	EM	Privada	6	20	30%
4	F	18	EM	Pública	13	20	65%
5	M	18	EM	Pública	7	20	35%
6	F	18	EM	Privada	7	20	35%
7	F	18	EM	Pública	10	20	50%
8	M	18	EM	Pública	14	20	70%
9	M	18	EM	Privada	4	20	20%
10	M	18	EM	Privada	8	20	40%
11	M	18	EM	Privada	5	20	25%
12	M	18	EM	Pública	17	20	85%

13	F	19	EM	Privada	7	20	35%
14	F	19	EM	Privada	6	20	30%
15	M	18	EM	Privada	10	20	50%
16	M	19	EM	Privada	5	20	25%
17	F	18	EM	Privada	11	20	55%
18	M	20	EM	Pública	15	20	75%
19	M	19	EM	Privada	4	20	20%
20	F	24	ES	Pública	14	20	70%
21	F	21	ES	Pública	9	20	45%
22	F	19	ES	Privada	4	20	20%
23	F	23	ES	Pública	9	20	45%
24	F	21	ES	Privada	5	20	25%
25	F	19	ES	Privada	11	20	55%
26	F	22	ES	Pública	8	20	40%
27	F	48	ES	Privada	16	20	80%
28	F	48	ES	Pública	8	20	40%
29	M	29	ES	Privada	15	20	75%
30	M	38	ES	Pública	7	20	35%
31	M	22	ES	Pública	10	20	50%
32	M	24	ES	Pública	6	20	30%
33	M	21	ES	Pública	2	20	10%
34	M	54	ES	Pública	10	20	50%
35	M	25	ES	Privada	8	20	40%
36	M	19	ES	Privada	8	20	40%
37	F	28	ES	Pública	16	20	80%
38	M	48	ES	Pública	17	20	85%

1) Os participantes de número 7, 31 e 36 deixaram de fazer a transcrição de algumas palavras. Número 7, por exemplo, deve ter chegado à aula com o ditado iniciado pois não temos o registro no título nem das primeiras linhas do texto. Números 31 e 36, pela forma da "lacuna" deixada podem não ter escutado a palavra direito ou, simplesmente a confundido com outra (e.g. *abejas* foi escrita *jamás* pelo participante 26, duas palavras antes de *llaman*, escrita também como *jamás*);

2) Das menores quantidades e porcentagens de erros gráficos, tivemos dois participantes que cometeram apenas 4 erros em 20 RG; com 80% de acerto: ambos compartilham a mesma faixa etária - entre 18 a 21 anos; um participante é do SM, da turma de EM e fez ensino fundamental em escola pública. Já o outro participante é do SF, da turma de ES e fez ensino médio em escola privada.

3) Em relação à maior quantidade e porcentagem de erros gráficos, tivemos novamente dois participantes compartilhando o *score*. Ambos cometeram 17 erros em 20 RG, tendo uma taxa

de acertos de 15% apenas. Ambos participantes são do SM e vêm de instituições públicas, de Ensino Fundamental (EF) e de EM. Porém o que está no EM é 30 anos mais novo que seu colega de ES, com 48 anos. Aqui a faixa etária entre ambos é diferente mas, a variável sexo em nada demonstrou interferência.

4) Comparando a quantidade total de erros, os participantes do SF erraram menos que os do SM. Elas cometeram 170 erros gráficos, enquanto eles cometeram 181. 11 erros a mais que as participantes do SF.

5) No quesito escolaridade, o EM errou menos que o ES, numa diferença de 31 erros gráficos entre o primeiro e o segundo. No ES, as alunas erraram um ponto a mais que os alunos (100 erros delas vs. 99 erros deles). No EM já aconteceu o contrário e a diferença foi até significativa. Enquanto elas cometeram 70 erros gráficos, os alunos cometeram 98, 28 a mais que as meninas.

**Tabela 04 -** Ordenação dos erros gráficos por palavra (UM registro gráfico de cada palavra) - da menor frequência para a maior.

OBS.: As palavras elencadas abaixo, de 1 a 13, são as que aparecem no texto uma única vez. Ao todo, destas, espera-se 38 registros de cada, visto que são 38 ditados transcritos.

Colocação	Palavra (s)	Qtde Erros Gráficos	% de erros / palavra
1	Ramas	3	<b>7,90</b>
2	Hacer	4	<b>10,52</b>
3	Viven	11	<b>28,95</b>
4	Peligroso	12	<b>31,57</b>
5	Trabajan	16	<b>42,1</b>
6	Arriba	18	<b>47,36</b>
7	Llaman	21	<b>55,26</b>
8	Vem	22	<b>57,89</b>
9	Utilizan	23	<b>60,52</b>
10	Almacena	25	<b>65,79</b>
11	Acercarse	28	<b>73,68</b>
12	Árboles	31	<b>81,57</b>
13	Reconozcas	36	<b>94,73</b>



**Tabela 05 – Quantidade de erros gráficos para ABEJAS** – palavra com maior quantidade de registros gráficos por texto e com uma grande variação de transcrições.

Total de acertos: 140 (73,69% de acerto nas grafias de *abejas*).

Total de registros esperados em 38 ditados	<b>190</b>
Quantidade de erros gráficos encontrados	<b>46</b>
Percentual de Erros (regra de 3 simples)	24,21 %
Ausência de RG	04
Percentual de RG ausentes	2,10 %

**Tabela 06 – Quantidade de erros gráficos para POSIBLE** – segunda palavra com maior quantidade de registros gráficos por texto (dois registros gráficos / texto).

Total de acertos: 21 (27,63% de acerto nas grafias de *abejas*).

Total de registros esperados em 38 ditados	<b>76</b>
Quantidade de erros gráficos encontrados	<b>55</b>
Percentual de Erros (regra de 3 simples)	72,37 %

**Tabela 07** - Tabela com a colocação geral (por %) dos erros gráficos nas 15 palavras (e 20 registros gráficos) em análise. A ordem está da maior PORCENTAGEM de erros para a menor, visto que ABEJAS e POSSIBLE trazem mais de um registro por texto, como já explicado.

Posição	Palavra (s)	Quantidade de erros gráficos	Percentual de erros
1 <sup>a</sup>	<i>Reconozcas</i>	36	<b>94,73</b>
2 <sup>a</sup>	<i>Árboles</i>	31	81,57
3 <sup>a</sup>	<i>Acercarse</i>	28	73,68
4 <sup>a</sup>	<i>Posible</i>	55*	72,36
5 <sup>a</sup>	<i>Almacena</i>	25	65,79
6 <sup>a</sup>	<i>Utilizan</i>	23	60,52
7 <sup>a</sup>	<i>Ven</i>	22	57,89
8 <sup>a</sup>	<i>Llaman</i>	21	55,26
9 <sup>a</sup>	<i>Arriba</i>	18	47,36
10 <sup>a</sup>	<i>Trabajan</i>	16	42,10
11 <sup>a</sup>	<i>Peligroso</i>	12	31,57
12 <sup>a</sup>	<i>Viven</i>	11	28,95
13 <sup>a</sup>	<i>Abejas</i>	46*	24,21
14 <sup>a</sup>	<i>Hacer</i>	4	10,52
15 <sup>o</sup>	<i>Ramas</i>	3	<b>7,90</b>

\* *Posible*, em comparação a *Abejas*, mesmo tendo uma quantidade 2,5% menor de registros gráficos no texto, apresentou uma quantidade percentual maior de erros que esta última. Pela tipologia dos erros encontrados e elencados no capítulo das análises dos dados, percebemos que isso se decorreu mais à confusão da grafia de <s> por <ss>.

OBS.: No montante geral de registros, tivemos oito (08) situações de ausência de registros gráficos. *Abejas* deixou de ser transcrita quatro (04) vezes, enquanto *hacer*, *llaman*, *ramas* e *utilizan* deixaram de ser transcritas uma vez (1x), cada uma delas.

**Tabela 08 -** Alunos provenientes de Instituições de Ensino Privado (Fundamental e Médio).

Participante de N°	Sexo	Idade	Nível Escolar no IF	Qtde de erros em 20 registros	% de erros
1	F	18	EM	10	50%
2	M	19	EM	9	45%
3	F	19	EM	6	30%
6	F	18	EM	7	35%
9	M	18	EM	4*	20%
10	M	18	EM	8	40%
11	M	18	EM	5	25%
13	F	19	EM	7	35%
14	F	19	EM	6	30%
15	M	18	EM	10	50%
16	M	19	EM	5	25%
17	F	18	EM	11	55%
19	M	19	EM	4*	20%
22	F	19	ES	4*	20%
24	F	21	ES	5	25%
25	F	19	ES	11	55%
27	F	48	ES	16*	80%
29	M	29	ES	15	75%
35	M	25	ES	8	40%
36	M	19	ES	8	40%
<b>Total alunos rede privada</b>			<b>Total de erros rede privada</b>		
20			159		
Subdivididos em:			Subdivididos em:		
<b>Sexo</b>	<b>Qtde alunos</b>		<b>Qtde erros/sexo x intuição anterior</b>		
	<b>EM</b>	<b>ES</b>		<b>EM</b>	<b>ES</b>
<b>Feminino</b>	6	4	<b>Feminino</b>	47	36
<b>Masculino</b>	7	3	<b>Masculino</b>	45	31
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>67</b>

\* O maior percentual de erros (80%, equivalente a 16 entre 20 registros) foi de uma mulher, com 48 anos, no ensino superior. Já o menor percentual (20%, 4 erros/20), veio de 3 alunos, 2 do EM e 1 do ES. Os do EM têm, respectivamente, 18 e 19 anos, são do sexo masculino. O participante de ES tem 19 anos e é do sexo feminino.

**Tabela 09** – Alunos provenientes de Instituições de Ensino Público (Fundamental e Médio).

Participante de N°	Sexo	Idade	Nível Escolar no IF	Qtde de erros em 20 registros	% de erros
4	F	18	EM	13	65%
5	M	18	EM	7	35%
7	F	18	EM	10	50%
8	M	18	EM	14	70%
12	M	18	EM	17*	85%
18	M	20	EM	15	75%
20	F	24	ES	14	70%
21	F	21	ES	9	45%
23	F	23	ES	9	45%
26	F	22	ES	8	40%
28	F	48	ES	8	40%
30	M	38	ES	7	35%
31	M	22	ES	10	50%
32	M	24	ES	6	30%
33	M	21	ES	2*	10%
34	M	54	ES	10	50%
37	F	28	ES	16	80%
38	M	48	ES	17*	85%
<b>Total alunos rede pública</b>			<b>Total de erros rede pública</b>		
18			192		
Subdivididos em:			Subdivididos em:		
<b>Sexo</b>	<b>Qtde alunos</b>		<b>Qtde erros/sexo x intuição anterior</b>		
	<b>EM</b>	<b>ES</b>		<b>EM</b>	<b>ES</b>
<b>Feminino</b>	2	6	<b>Feminino</b>	23	64
<b>Masculino</b>	4	6	<b>Masculino</b>	53	52
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>117</b>

\* O maior percentual de erros (85%, equivalente a 17 entre 20 registros) veio de dois participantes do sexo masculino, um com 18 anos, no EM e, o outro, com 48 anos, no ensino superior. Já o menor percentual (10%, 2 erros em 20 registros gráficos), veio de um participante com 21 anos de idade, também do sexo masculino e aluno do ES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho de pesquisas sobre erros gráficos, esperávamos encontrar uma diversidade razoável de erros. O que de fato ocorreu contudo, não com a intensidade que esperávamos para algumas palavras em detrimento às que julgávamos mais passíveis de erros. Esperávamos que *llaman* trouxesse uma vastidão de exemplos com <lh> e com <m> ao final. Também cogitávamos uma grande quantidade de *viven*, *ver* ou *ven* escritas com muitas letras <b>, assim como um mar de desinências verbais <-n> trocadas por <m>. *Hacer* e *Ramas* surpreenderam com sua quantidade de acertos que assumimos ter sido devido à proximidade etimológica de uma e, gráfica e sonora de outra em relação à LP. *Posible* foi o mais prazeroso em ver o quanto é importante intensificar, logo de início, as aulas de fonética e ortografia ao aluno iniciante de LE, visto que, são duas bases de sustentação ao desenvolvimento do trato mental, auditivo, fônico, lexical e semântico dos alunos perante sistemas que podem parecer muito próximos – e cheios de armadilhas – ou muito distantes (proporcionando o desestímulo) de sua LM.

Mais explicitamente, esta pesquisa corroborou com as críticas feitas à AC quando esta defendia que havia como prever os erros em LE dada a observação dos sistemas da LM vs. LE, defesa contraposta pela AE. Fazendo isso, colaborou com pontos da AE, que defende o erro como algo normal ao aprendizado e que vem imbuído de informações sobre o que faltou fazer para que aquele aluno atingisse melhores objetivos. Só nas palavras escolhidas à análise, encontramos interferências, empréstimos, ausências que são inerentes ao intercâmbio do português com o espanhol dadas as suas particularidades e semelhanças. Imaginemos se houvésssemos feito a análise das grafias de todas as palavras do texto entre os 38 alunos participantes. O diagnóstico, além de mais preciso, seria mais convidativo a novos aprofundamentos. Sob o aspecto sociolinguístico - mesmo que não tão aprofundado teoricamente, neste momento – as variáveis sociais se apresentaram ainda tímidas, certamente pelo quantitativo de amostras ainda pequeno para um resultado mais afunilado. Entretanto, nada desconsideráveis. Por exemplo, a quantidade de erros na variável SM vs SF apresentou uma leve vantagem em acertos do SF. E, na relação ensino público vs. ensino privado, foi a vez do ensino público trazer um montante de erro acima do obtido no ensino privado.

Em referência a teorias linguísticas tanto estruturalistas quanto formalistas, este trabalho propôs a relevância de se trazer o conhecimento fonético e fonológico à sala de LE desde cedo.

Porém, não somente nas primeiras aulas, mas sim, durante todo o percurso do aprendizado. Na verdade, o conhecimento fonético já deve ser evidenciado desde a formação do professor de línguas na sua graduação, sob à luz de teorias descritivas, contrastivas, analíticas e investigativas da linguística teórica e da aplicada. Felizmente, já há professores retomando essa importância e necessidade nos cursos de Letras. Felizmente, também, encontramos nas graduações e pós graduações pesquisas que englobam linguística teórica e descritiva, linguística aplicada, educação e práticas sociais. Não temos como atualizar teorias e práticas desdenhando dos conhecimentos linguísticos até ali adquiridos por vários cientistas da linguagem (ou que trabalharam com ela), mesmo que cada um nas suas subdivisões.

Buscamos ainda aqui mostrar – não com palavras explícitas, mas com o próprio composto do trabalho – que as linguísticas não concorrem, contudo se complementam. Afinal, onde houver linguagem a se estudar, há linguística. E cada olhar de cada pesquisador tem o poder de bem contribuir junto às mesclas da linguística - explicitadas por seus prefixos e adjuntos – assim como junto a outras ciências sociais que com a língua e o ensino interajam.

No âmbito pedagógico, defendemos o uso do ditado. O ditado que se utiliza da articulação linguística do próprio professor (agregada às variáveis sociais que compõem este ser) e dos conhecimentos que este mesmo já tenha ministrado em sua sala para aqueles alunos. Voltando o olhar para a grafia das palavras, os erros provenientes deste instrumento pedagógico já nos trouxeram alguns diagnósticos, nos impulsionando a pesquisar mais sobre o sistema linguístico não somente da LE, como também da própria LM; estudar mais sobre os processos mentais que traduzem a linguagem de dentro para fora e de fora para dentro do indivíduo aprendiz; a nos aprofundarmos nos estudos sociolinguísticos vinculados à teoria e prática do ensino de línguas; entre outras inspirações a investigações. Como exemplo, vimos muitos registros de *árboles* sem seu acento gráfico na proparoxítone. Será que sua respectiva em português – *árvores* - também passa pelo mesmo “problema de esquecimento do acento”? Outro aspecto encontrado nos erros foi a questão de identificação da sílaba tônica. *Trabaján* é um dos exemplos desse “esquecimento” ou é simplesmente o desconhecimento de silabação tônica e conjugação verbal? Um questionário, aplicado logo após a atividade do ditado, nos ajudaria a responder perguntas como: o que passou na sua mente quando escutou palavra *x*? Por que você escreveu tal palavra em cinco formas diferentes? Por que não manteve uma forma apenas, visto que era a mesma palavra? E assim por diante.

Ao longo da pesquisa, nos defrontamos com algumas particularidades da LP e da língua espanhola que, aos ouvidos e nas transcrições de nossos alunos participantes da pesquisa, se mostraram além das nossas iniciais expectativas em relação aos tipos de erros que iríamos certamente encontrar.

De fato, nos nossos resultados, as análises apontaram, a exemplo:

(1) que a relação fonema-grafema entre /b/ e /β/ e as letras <b> e <v> em *abejas*, *árboles arriba*, *trabajan*, *viven* foi na grande maioria bem-sucedida, com uma porcentagem de erros gráficos entre 0 e 23%.

(2) já outros fonemas - /x/, /t/, /r/, /λ/ e /n/ - dentre essas mesmas palavras, apresentaram erros gráficos e/ou em maior quantidade e/ou numa maior variação de grafias equivocadas como em “abelhas”, “aberras”, “aberas”, “árbores”, “ariba”, “trabaran”, “trabalhaØ”, “viben”. Separadamente, esperávamos encontrar muito mais *abejas* escritos com <r> ou <rr> no lugar do <j>. O que aconteceu foi o contrário. Em 190 RG esperados dessa palavra, tivemos uma taxa de acerto de 73,68%, com 140 grafias corretas. Já os registros como o que esperávamos – *aberas* e *aberras* - não chegaram a 10% juntas (foram 13 RG como *aberas* e apenas 05 RG como *aberras*, uma porcentagem de erros de 6,84% e de 2,63%, respectivamente. Uma outra relação entre fonema e a grafia esperada no espanhol foi a existente entre /λ/ e <ll> na palavra *llaman* – não somente pelo fonema /λ/ em comum entre a LP e o espanhol, como também pela relação etimológica de <ch> com <ll> - onde palavras que no espanhol são escritas com <ll> vêm a ser escritas com <ch> na LP, a exemplo: *llave* e *chave*; *llamar* e *chamar*; *lluvia* e *chuva*, entre tantas outras. De fato, em um total de onze variações de transcrições equivocadas de *llaman*, quatro são referentes ao dígrafo <ll> – e.g. **lhaman**, **llhaman**, **ilhaman**, **chamam** – enquanto as demais trouxeram erros de grafia na segunda sílaba, na relação entre o fonema /n/ e o grafema <n>, tendo <n> a função gramatical de desinência verbal do presente do indicativo na terceira pessoa do plural em espanhol - presente nas palavras *llaman*, *trabajan*, *utilizan*, *ven* e *viven* – enquanto no português - em “trabalham” [traˈbaʎãw] - a desinência com a mesma função é representada pelo grafema <m> e fonema /w/.

Em relação aos contrastes propostos entre erros gráficos e dados sociais dos participantes da pesquisa, os resultados mostraram que a variável idade - dividida em três faixas etárias – apresentou maior taxa de erros na primeira faixa (de 18 a 20 anos), com um total de 191 erros para um total de 351 (191/351), aproximadamente 54,41% de erros. Já a com menor índice se localizou na faixa etária entre 21 a 25 anos, com um índice de erros de 71/351, igual a 20,22%. As variáveis

sexo e nível de ensino apresentaram diferenças pequenas quando comparadas à quantidade de erros encontrados, não sendo consideradas relevantes como fatores extralinguísticos. No entanto, chamou-nos a atenção a variável origem escolar (se privada ou pública) anterior ao IFRN. Os dados mostraram que 55,43% dos erros foram de alunos que vieram de ensino público, contra 44,57% do ensino privado.

Mediante o que conseguimos nos resultados, vislumbramos a continuação deste trabalho porém, ampliando o *corpus*, tanto na quantidade de transcrições quanto na variação de textos no intuito de abranger-se mais palavras com fonemas e grafias não abordadas até este momento. Variáveis sociais outras como local de nascimento e de moradia e nível socioeconômico podem vir a mostrar resultados interessantes.

Trabalhos como este trazem contribuições diversas. Contribuições estas que aprimoram nossa visão do que seja língua e de como levar as suas várias nuances para a sala de aula e para a vida do aprendiz. As teorias e os demais conhecimentos aqui abordados colaboraram na iluminação sobre (a) como lidar positivamente com erros (elementos naturais ao processo de ensino-aprendizagem); (b) como corrigi-los a partir de uma prática reflexiva; (c) como se reciclar práticas pedagógicas mais antigas, mesclando-as às mais recentes; (d) como se utilizar dos aspectos intra e extralinguísticos não somente dentro de sala mas, na reformulação de conhecimentos teóricos e descritivos sobre línguas - tanto materna quanto estrangeiras; entre outras reflexões e fazeres.

Pesquisas como esta, aliás, reforçam a importância de o professor dominar sua LM e sua LE em tantos níveis que se façam possíveis. Afinal, se a mescla entre fonética, fonologia, ortografia e teorias de análises linguísticas, em adendo a teorias de visão sociolinguística já mostram seus resultados, imaginemos uma teia maior de conhecimentos reunidos.



## REFERÊNCIAS

- ABERCROMBIE, D. *Elements of General Phonetics*. Edimburgo : Edimburgo University Press, 1967.
- ALMEIDA FILHO, J. C. *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação* (2 ed.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.
- ALVES, U. K. *Aquisição Fonético-Fonológica de Língua Estrangeira: Investigações Rio-Grandenses e Argentinas em Discussão*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- ANDRADE, O. G. *Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*. Londrina: EdueL, 2011.
- BAGNO, M. Nada na língua é por acaso. São Paulo: Parábola, 2007.
- BECHARA, E. *A correção idiomática e o conceito de exemplaridade*. In: AZEREDO, J. C. de (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro* (5a ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York : Henry Holt, 1933. (ISBN 0-226-06067-5, ISBN 90-272-1892-7).
- BROWN, H. D. *Principles of language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. São Paulo : Mercado de Letras, 2002.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 8ª ed. Rio de Janeiro ; Jorge Zahar Editor, 2001.
- CÂMARA JR., J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de Linguística e Gramática: referente à Língua Portuguesa* (27a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e Mente: Pensamentos Atuais Sobre Antigos Problemas*. Tradução de Lúcia Lobato. Brasília : Editora UNB, 1998.
- COOK, G. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- CORDER, S. P. *The Significance of Learners Errors*. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 5, 161-170, 1967.
- CRYSTAL, David. *Dicionário de Linguística e Fonética*. São Paulo : Jorge Zahar, 1988.

- DIAZ Y GARCÍA-TALAVERA, M. *Dicionário Santillana para estudantes* (4a ed.). São Paulo: Moderna, 2014.
- DICIONÁRIO Porto Editora de Espanhol-Português, 2013, Kindle e-book, ISBN 978-1-62053-134-1.
- DUBOIS (et. Al.) *Dicionário de Linguística*. 2ª ed. São Paulo : Cultrix, 2014.
- DURÃO, A. B. *La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español*. Em J. Sedycias, *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro* (pp. 130-144). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. *La interlingua*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- DUŠKOVA, L. *On Sources of Errors of Foreign Language Learning*. IRAL VII (1), pp.1-36, 1969.
- ELLIS, J. *Towards a general comparative linguistics*. The Hague : Mouton, 1966.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition (Part 2): The description of learning language*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FALCÃO, C. A. *O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática*. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012. v. Único.
- FARACO, C. A. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo : Parábola, 2006.
- FARIAS, M. S. *Estudo da Interlíngua de Brasileiros Estudantes de Espanhol Apoiado na Análise de Erros*. Dissertação de Mestrado. UECE, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Estratégias na aprendizagem da pronúncia de espanhol por alunos brasileiros*. Em A. T. Gomes, & V. d. Pontes, *Espanhol no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 139-150). Curitiba: CRV, 2015.
- FERNÁNDEZ, F. M. *El español en Brasil*. Em J. (. Sedycias, *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro* (pp. 14-34). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FISCHER, J. L. *Social influences on the choice of a linguistic variant*. Word, 1958. 14: 47-56.
- FISIÁK, J. *Contrastive Linguistics and Language Teacher*. Great Britain, UK: Pergamon Press, 1981.
- FRIES, C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press, 1945.
- FROST, R.; KATZ, L. *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam : North-Holland, 1992.

- GRADMAN, H. L. *The Limitations of Contrastive Analysis Prediction*. PCCLLU Papers, University of Hawaii, 1971, pp. 11-4.
- GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- HENRIQUES, E. R. *Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição*. Em J. (. Sedycias, *O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 145-171). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- HERMOSO, A. G. *Conjugar es fácil em español de España y de América*. Madrid : Edelsa, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Conjugar Verbos de España y de América*. España : Edelsa, 2011.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo : Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press Michigan, 1957.
- LLOP, M. P. *Análisis de errores gramaticales en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Universitat de Barcelona. 1999.
- LLORACH, E.A. *Fonología Diacrónica del Español*. In: *Fonología Española*. 4ª ed. Madrid: Gredos, 1986 [1950].
- \_\_\_\_\_. *Algunas cuestiones fonológicas del español de hoy*. PFLE II, 1964. Pp 151-161.
- \_\_\_\_\_. *Gramática de La Lengua Española*. RAE. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa, 1999.
- MAGRO, M. C. *Análise contrastiva e análise de erros: um estudo comparativo*. In: *Cadernos de linguística e teoria da literatura*. ed. 3. 1979. p. 124-133.
- MASIP, V. *Fonologia e ortografia portuguesas: um curso para alfabetizadores*. São Paulo: EPU, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Fonología y ortografía españolas: curso integrado para brasileiros*. Recife: Bagaço, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Gramática Española para Brasileños: fonología, ortografía e morfosintaxis*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Fonologia, fonética e ortografia portuguesas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

- MENDONÇA, C. S. I. *A Sílabas em Fonologia*. Working Papers em Linguística, UFSC, n.7. 2003.
- MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed., 3ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2015. 200p.
- NICKEL, G. *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
- NOAM, C. *Language and problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1998.
- O'CONNOR, J.D. *Phonetics*. England. Penguin Books, 1991 [1973]. pp. 111-124.
- OLLER JR., J. W.; RICHARDS, J. C. *Focus on the Learners Pragmatic, Perspectives for the language Teacher*. Rowley: Newbury House Publishers, 1973.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. In: CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. Proceedings online. Associação Brasileira de Hispanistas, Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 09 Jan. 2018.
- PAIVA, M. C. *A variável gênero/sexo*. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed., 3ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2015. pp.33-42.
- PEREIRA, S. *Alguns aspectos relevantes da ortografia para o ensino de espanhol a brasileiros*. In: GOMES, A. T.; PONTES, V. D. (Org.), *Espanhol no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 45-56). Curitiba: CRV, 2015.
- POZA, J. A.; COSTA, Z. G da. *Problemas de confusión terminológica en la clase de E/LE. Sobre sonidos, fonemas y letras*. Em POZA, J. A. ; RODRIGUES, J. M. Rodrigues & CENTURIÓN, J. J. *Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol* (pp. 192-229). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.
- QUILIS, A. *Principios de Fonología y Fonética Españolas*. Cuadernos de Lengua Espanhola. 10ª ed. Madrid: ArcoLibros, 2010.
- REDMER, C. D. S. *Metátese e Epêntese na Aquisição da Fonologia do PB: uma análise com base na teoria da otimidade*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pelotas, 2007.
- ROCHA, N. "El alfabeto"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/espanhol/el-alfabeto-espanol.htm>>. Acesso em 26 de novembro de 2017.
- ROSS, G. M. *A utilização do ditado como recurso didático no ensino de línguas estrangeiras (Monografia de Especialização)*. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2005.
- SANTOS, G. *Aquisição da Ortografia: Influências fonéticas, fonológicas, morfológicas ou lexicais?* Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, MG, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

- SAPIR, E. *A Linguagem: introdução ao estudo da fala*. Traduzido por J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.
- SARMIENTO, R.; SÁNCHEZ, A. *Gramática Básica Del Espanhol: Norma Y Uso* (6a ed.). Madrid: SGEL, 1995.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral* (28a ed.). (A. Chelini, J. P. Paes, & I. Blikstein, Trans.) São Paulo: Cultrix, 2012 [1969].
- SCHANE, S. A. *Fonologia Gerativa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- SCHWINDT, L. C. *Manual de Linguística: Fonologia, Morfologia e Sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Intuições fonológicas no sistema alfabético do português do Brasil*. Letras de Hoje, 38(134), pp. 221-232, dezembro de 2003.
- SEARA, I. C., NUNES, V. G., & LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Para Conhecer Fonética e Fonologia do Português Brasileiro*. São Paulo, São Paulo: Contexto, 2015.
- SEDYCIAS, J. *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo : Parábola Editorial, 2005.
- SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL, Heidelberg, v.10, n.3, Agosto de 1972, pp.209-231.
- SILVA, P. C. *Learner's Errors: A significant device in the teaching-learning process*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, PB, Brasil: Universidade Federal da Paraíba, abril de 1993.
- SILVA, T. C. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios* (10 ed.). (J. Pinsky, Ed.) São Paulo: Contexto, 2015.
- SILVEIRA, R. C. *Uma pronúncia do Português Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, M. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOUSA, O. C. *O Ditado como estratégia de aprendizagem*. Exedra Revista Científica ESEC (9), 115-127, 2014.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- TITONE, R. *Psicolinguística Aplicada: Introdução psicológica à didática das línguas*. (A. F. Bernardini, Trad.) São Paulo: Summus, 1983.
- TRASK, R. *Dicionário de Linguagem e Linguística* (3a ed.). (R. Ilari, Trad.) São Paulo, São Paulo: Contexto, 2011.

- TREVISAN, R. Qual a utilidade do ditado no ensino de Inglês ou Espanhol? Nova Escola, ed. 235. Setembro de 2010. Em <https://novaescola.org.br/conteudo/2476/qual-a-utilidade-do-ditado-no-ensino-de-ingles-ou-espanhol>, acessado pela última vez em 31.01.2017;
- VIANELLO, L. P. *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. EAD. Em [http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/Livro\\_mtp.pdf](http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/Livro_mtp.pdf), acessado pela última vez em 31.01.2017.
- VIEIRA, S. R. *A concordância verbal em variedades do Português: A interface fonética-morfossintaxe*. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2015.
- VOTRE, S. J. *Relevância da variável escolaridade*. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. pp. 51-57.
- WARDHAUGH, R. *The contrastive analysis hypothesis*. TESOL Quarterly 4.2: 123–130, 1970.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. (WLH). *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

## ANEXO 1

## AFI – ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (IPA)

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 1993)

### CONSONANTS (PULMONIC)

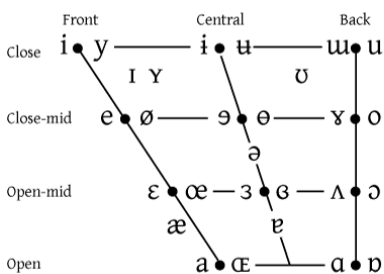
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b		t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ		r						ʀ		
Tap or Flap			ɾ			ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative			ɬ ɮ								
Approximant		ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant			l			ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

### CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks		Voiced implosives		Ejectives
⦿ Bilabial	ɓ Bilabial		' as in:	
Dental	ɗ Dental/alveolar	p <sup>ʰ</sup> Bilabial		
! (Post)alveolar	ɟ Palatal	t <sup>ʰ</sup> Dental/alveolar		
‡ Palatoalveolar	ɠ Velar	k <sup>ʰ</sup> Velar		
Alveolar lateral	ɣ Uvular	s <sup>ʰ</sup> Alveolar fricative		

## VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel

## OTHER SYMBOLS

M Voiceless labial-velar fricative	ʒ Alveolo-palatal fricatives
W Voiced labial-velar approximant	ɭ Alveolar lateral flap
ɥ Voiced labial-palatal approximant	ɥ Simultaneous ʃ and X
H Voiceless epiglottal fricative	Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar
ʕ Voiced epiglottal fricative	if necessary
ʔ Epiglottal plosive	

 $\widehat{\text{kp}} \quad \widehat{\text{ts}}$ 

## SUPRASEGMENTALS

		TONES & WORD ACCENTS	
		LEVEL	CONTOUR
Primary stress	'founə'tɪʃən	ě or ǃ Extra high	ě ↗ Rising
Secondary stress			
Long	e:	é High	é ↘ Falling
Half-long	e'		
Extra-short	ě	ē Mid	ě ↗ High rising
Syllable break	ˌi.ækt	è Low	è ↗ Low rising
Minor (foot) group		è Extra low	è ↗ Rising-falling etc.
Major (intonation) group		↓ Downstep	↗ Global rise
Linking (absence of a break)		↑ Upstep	↘ Global fall

**DIACRITICS** Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g.  $\mathfrak{h}^{\circ}$

◌ Voiceless	$\underset{\cdot}{n}$ $\underset{\cdot}{d}$	◌◌ Breathily voiced	$\underset{.}{b}$ $\underset{.}{a}$	◌ <sub>̤</sub> Dental	$\underset{̤}{t}$ $\underset{̤}{d}$
✓ Voiced	$\underset{̣}{s}$ $\underset{̣}{t}$	◌ Creaky voiced	$\underset{̣}{b}$ $\underset{̣}{a}$	◌ <sub>̣</sub> Apical	$\underset{̣}{t}$ $\underset{̣}{d}$
<sup>h</sup> Aspirated	$t^h$ $d^h$	◌ Linguolabial	$\underset{̣}{t}$ $\underset{̣}{d}$	◌ <sub>̣̣</sub> Laminal	$\underset{̣̣}{t}$ $\underset{̣̣}{d}$
◌ <sub>̠</sub> More rounded	$\underset{̠}{ɔ}$	<sup>w</sup> Labialized	$t^w$ $d^w$	◌ Nasalized	$\tilde{e}$
◌ <sub>̡</sub> Less rounded	$\underset{̡}{ɔ}$	<sup>j</sup> Palatalized	$t^j$ $d^j$	<sup>n</sup> Nasal release	$d^n$
◌ <sub>̢</sub> Advanced	$\underset{̢}{u}$	<sup>ɣ</sup> Velarized	$t^ɣ$ $d^ɣ$	<sup>l</sup> Lateral release	$d^l$
◌ <sub>̣̠</sub> Retracted	$\underset{̣̠}{i}$	◌ <sup>ʕ</sup> Pharyngealized	$t^{ʕ}$ $d^{ʕ}$	◌ <sup>̚</sup> No audible release $d^{̚}$	
◌ <sup>̠̠</sup> Centralized	$\tilde{e}$	◌◌ Velarized or pharyngealized $\underset{̠}{t}$			
<sup>×</sup> Mid-centralized	$\tilde{e}$	◌ <sub>̤̠</sub> Raised	$\underset{̤̠}{e}$ ( $\underset{̤̠}{t}$ = voiced alveolar fricative )		
◌ <sub>̤̣</sub> Syllabic	$\underset{̤̣}{ɹ}$	◌ <sub>̤̣̠</sub> Lowered	$\underset{̤̣̠}{e}$ ( $\underset{̤̣̠}{b}$ = voiced bilabial approximant )		
◌ <sub>̤̥</sub> Non-syllabic	$\underset{̤̥}{e}$	◌ <sub>̤̥̠</sub> Advanced Tongue Root	$\underset{̤̥̠}{e}$		
◌ <sub>̤̥̠</sub> Rhoticity	$\underset{̤̥̠}{ə}$	◌ <sub>̤̥̠̠</sub> Retracted Tongue Root	$\underset{̤̥̠̠}{e}$		

## ANEXO 2

### BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS) ESPAÑOL I – Nivel Médio Integrado

#### A - COMPREENSÃO DE TEXTOS.

- Compreender textos verbais e não-verbais.
- Identificar temas centrais e específicos dos textos.
- Inferir a significação de palavras e/ou expressões contextualizadas.
- Compreender a coesão e a coerência textuais.

#### B - ASPECTOS LINGÜÍSTICOS. NOÇÕES BÁSICAS.

- Identificar aspectos gramaticais em nível funcional e contextualizado por meio de textos diversos, escritos e/ou orais.

**O ensino das noções básicas da gramática deverá ser contextualizado. As estruturas gramaticais podem ser apresentadas por meio de textos diversos (informativos, literários e de entretenimento), frases, diálogos, dramatizações, leitura, letras de canções, tirinhas... de maneira produtiva em que o próprio aluno deduza e elabore as regras.**

#### 1 - ESCRITA E ORTOGRAFIA.

- **Alfabeto ou Abecedário** (letras e sons): as letras particulares do espanhol: **ch/ll/ñ**; sons de **r/rr/j/ge/gi**;
- **Variações linguísticas fonéticas**: **ll/y** (yeísmo); **s/ce,ci/za,zo,zu** (seseo/ceceo).
- **Signos ortográficos**: pontuação; acentuação gráfica; diacríticos; palavras “heterotônicas”. □

#### 2 - GRUPO NOMINAL, PRONOMES E PARTÍCULAS.

- Artigos: determinado/indeterminado/neutro; regras de eufonia; palavras “heterogênicas”.
- Contrações e combinações.
- Preposições.
- Demonstrativos.
- Indefinidos.
- Apócopes.
- Substantivos e adjetivos (gênero, número, concordância e outras variações); palavras “heterossemânticas”.
- Numerais: ordinais e cardinais; horas, data, dias da semana, estações e meses do ano.
- Pronomes pessoais: sujeito; noções de pronome complemento. Tratamento de cortesia: variação linguística (**tuteo/voseo**; uso de **vosotros/ustedes**).
- Pronomes: relativos, interrogativos e possessivos. □
- Advérbios. Muy/mucho

#### 3 - GRUPO VERBAL.

- Conjugação regular e irregular: Presente e Pretéritos do Indicativo. Formação do Pretérito Perfecto. Verbo Haber em presente + participio.
- **Haber** (impessoal); uso diferenciado de **tener**.



- Usos diferenciados de **Ser** e **Estar**.
- Verbos **Doler**, **Gustar** e similares.
- Uso do Imperativo afirmativo.
- Ir a + infinitivo.
- Gerúndio: formação, uso, valores.

### **C - CONTEÚDO COMUNICATIVO. LÉXICO**

Prover atividades orais e escritas que favoreçam o domínio efetivo do léxico e das funções comunicativas da língua, deles fazendo uso ao ser capaz de:

- Pedir e fornecer informações.
- Perguntar e relatar preferências.
- Redigir enunciados corretos, empregando adequadamente tempos e formas verbais, além de vocabulário próprio ao que se deseja comunicar.
- Pedir explicações e favores.
- Oferecer e pedir ajuda.
- Desculpar-se, cumprimentar e agradecer.
- Relatar eventos ocorridos.
- Estabelecer diálogos em situações do cotidiano, percebendo a língua como instrumento ativo de compreensão e apreensão da realidade.

### **D - ASPECTOS CULTURAIS**

- Música, dança e gastronomia.
- Festas populares, folclore, tradições.
- Literatura, cinema e arte.

**Todos os itens devem estar conectados entre si, sempre contextualizados. Evitar apresentá-los isoladamente.**

## ANEXO 3

### **BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)** **ESPAÑHOL I - Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior** **(modalidade presencial).**

- Sistematização de casos particulares de mudança de gênero e número dos substantivos;
- Sistematização dos casos particulares de mudança de gênero e número dos adjetivos;
- Gradação do adjetivo:
  - Apócope em alguns adjetivos antepostos;
  - A substantivação do adjetivo.
- Sistematização dos casos de presença / ausência do artigo: - lo + adj;
- Formas de evitar a ambiguidade no uso do possessivo "su/suyo";
- Sistematização da sintaxe e dos usos dos numerais cardinais e ordinais;
- Expressão de quantidades aproximadas: “*alrededor de, sobre..., cerca de..., casi...*”;
- Interrogativos “*Cómo, dónde, a dónde, qué, quién, cuál*”;
- Pronomes pessoais sujeito;
- Verbos pronominais;
- Consolidação dos seguintes tempos verbais regulares e irregulares:
  - Modo indicativo: “*presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto e futuro perfecto*”;
- O imperativo: sistematização das formas e usos;
- Sistematização dos usos de "ser/estar”;
- Sistematização dos diversos tipos de advérbios e locuções adverbiais e sua colocação na oração;
- Análise e sistematização da gradação dos advérbios: “*muy lejos, más adentro, poco después, muy, muy bien*”;
- Análise e sistematização dos casos de regência de preposição que mais contrastam com o
- Português: preposição "a" com o complemento direto pessoal, “*hablar de*”, “*limpiar en seco*”, “*ir a + infinitivo*”, “*por la mañana*”;
- Sistematização dos conectores de adição, contraste e concessão, causa e efeito/razão e consequência, correlação / alternância;
- Produção dos fonemas espanhóis;
- Identificação e produção da sílaba tônica de cada palavra e dos grupos fônicos;
- Identificação e realização dos padrões de entoação correspondentes às diversas modalidades de oração;
- Utilização adequada do acento ortográfico e dos diversos sinais de pontuação;
- Reconhecimento e uso das abreviaturas de uso corrente em textos de tipo não especializado.

## ANEXO 4

### CÓPIAS DIGITALIZADAS DAS TRANSCRIÇÕES

#### 01 A 19 – TURMA DE EDIFICAÇÕES (NÍVEL MÉDIO)

Participante Nº 01 – Feminino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se chamam colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los arboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy especifica. Es possible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; En la parte viven, trabajan e guardan lo polen las abejas; la parte superior esta reservada para la reina y los crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no le importan. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo mas arriba possible.

Participante Nº 02 – Masculino, 19 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿SABÍAS QUE LOS NIDOS DE LAS ABELHAS SE LLAMAM COLMENAS?

Las Abejas Utilizan las Ramas de los Árbores para Hacer sus Casas. Estos Nidos o Colmenas Tiene una Estructura muy Especifica. Es Possible que Reconozcas una Colmena por Fuera pero es Dificil ver el Interior. En la Parte Superior se Almacena el Miel; En la Parte Priial Viven, Trabajan y Guardan el Polen las Abejas; La Parte Inferior Está Reservada para la Reyna y las Crías de las Abejas. Es muy Peligroso Acercarse a las Comenas, Pero a los Osos non les Importa. Cuando ven una, la Trituran para obtener la Miel. Por Esso las Abejas Construyen sus Comenas mais Arriba Possible.

Participante N° 03 – Feminino, 19 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de los abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen los abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de los abejas. Es muy peligroso acercarse a los colmenas, pero a los <sup>avies</sup> ~~os~~ no les importa. Cuando vamos una, la trituramos para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 04 – Feminino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica; es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil de ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los ~~os~~ no les importa. Cuando vamos una, la trituramos para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.



Participante N° 05 – Masculino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, ~~una~~ pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una la tritura para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 06 – Feminino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior, se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy ~~peligroso~~ peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una, la tritura para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

**Participante Nº 07 – Feminino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Pública.**<sup>49</sup>

Estos nidos o comenas tiene una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una comena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las comenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus comenas lo más arriba posible.

**Participante Nº 08 – Masculino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Pública.**

¿SABIAS QUE LOS NIDOS DE LAS ABEJAS SE LLAMAN COLMENAS?

LAS ABEJAS UTILIZAN LAS RAMAS PARA HACER SUS CASAS. ESTOS NIDOS O COLMENAS TIENE UNA ESTRUCTURA MUY ESPECIFICA. ES POSIBLE QUE CONOZCAS. PERO ES DIFÍCIL DE VER EL INTERIOR. EN LA PARTE SUPERIOR SE ALMACENA LA MIEL; EN LA PARTE PRINCIPAL VIVE, TRABAJAN Y GUARDA EL PÓLEN LAS ABEJAS; LA PARTE INFERIOR ESTÁ RESERVADA PARA LA REINA Y LAS CRIAS DE LAS ABEJAS. ES MUY PELIGROSO ACERCARSE A LAS COLMENAS, PERO A LOS OSOS NO LES IMPORTA. CUANDO VEN UNA, LA TRITURAN PARA OBTENER LA MIEL. POR ESO LAS ABEJAS CONSTRUYEN SUS COLMENAS LO MÁS ARRIBA POSIBLE.

**Participante Nº 09 – Masculino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.**

¿SABIAS QUE LOS NIDOS DE LAS ABEJAS SE LLAMAN COLMENAS?

LAS ABEJAS UTILIZAN LAS RAMAS DE LOS ÁRBOLES PARA HACER SUS CASAS. ESTOS NIDOS O COLMENAS TIENEN UNA ESTRUCTURA MUY ESPECIFICA. ES POSIBLE QUE RECONOZCAS UNA COLMENA POR FUERA, PERO ES DIFÍCIL VER EL INTERIOR. EN LA PARTE SUPERIOR SE ALMACENA LA MIEL; EN LA PARTE PRINCIPAL VIVEN, TRABAJAN Y GUARDAN EL PÓLEN LAS ABEJAS; LA PARTE INFERIOR ESTÁ RESERVADA PARA LA REINA Y LAS CRIAS DE LAS ABEJAS. ES MUY PELIGROSO ACERCARSE A LAS COLMENAS, PERO A LOS OSOS NO LES IMPORTA. CUANDO VEN UNA, LA TRITURAN PARA OBTENER LA MIEL. POR ESO LAS ABEJAS CONSTRUYEN SUS COLMENAS LO MÁS ARRIBA POSIBLE.

<sup>49</sup> OBS.: Este texto está sem a primeira parte (incluindo título). A mesma não foi registrada pela participante.



**Participante Nº 10 – Masculino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.**

¿SABÍAS QUE LOS NIDOS DE LAS ABEJAS SE LLAMAN COLMENAS?

LAS ABEJAS UTILIZAN LAS RAMAS DE LOS ÁRBORES PARA HACER SUS CASAS. ESTOS NIDOS O COLMENAS TIENEN UNA ESTRUCTURA MUY ESPECÍFICA. ES POSIBLE QUE RECONOCAS UNA COLMENA POR FUERA, PERO ES DIFÍCIL VER EL INTERIOR. EN LA PARTE SUPERIOR SE ALMACENA LA MIEL; EN LA PARTE PRINCIPAL VIVEN, TRABAJAN Y GUARDAN EL POLLEN LAS ABEJAS; LA PARTE INFERIOR ESTÁ RESERVADA PARA LA REINA Y LAS CRIAS DE LAS ABEJAS. ES MUY PELIGROSO ACERCARSE A LAS COLMENAS, PERO A LOS OSOS NO LES IMPORTA. CUANDO VEN UNA, LA TRITURAN PARA OBTENER LA MIEL. POR ESO LAS ABEJAS CONSTRUYEN SUS COLMENAS LO MÁS ARRIBA POSIBLE.

**Participante Nº 11 – Masculino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.**

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

LAS abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior, se almacena la miel; En la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importan. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante Nº 12 – Masculino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos de  
las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es ~~mucha~~ muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una, la destruyen para obtener la miel, por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante Nº 13 – Femenino, 19 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman  
colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una la destruyen para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.



Participante N° 14 – Feminino, 19 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de los abejas se llaman colmenas?

Los abejas utilizan los ramos de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; En la parte principal viven, trabajan y guardan el polen los abejas; La parte inferior está reservada para la reina y los crías de los abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los seres no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 15 – Masculino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan los ramos de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas, tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, ~~pero~~ ~~forma~~ Pero es difícil ver el interior. En la parte superior ~~hay~~ ~~se~~ hay una cena bien; En la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; La parte inferior está reservada para la reina y los crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los seres ~~no~~ ~~les~~ ~~importa~~ ~~no les~~ ~~importa~~ Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 16 – Masculino, 19 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman comedias?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o comedias tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a los comedias, pero a los Uros ~~no~~ no le importan, cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas continúan en sus comedias lo más arriba que puede ser posible.

Participante N° 17 – Femenino, 18 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman comedias?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer su casa. Estos nidos o comedias tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior es el almacén de la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a los comedias, pero a los ~~uros~~ no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas continúan sus comedias lo más arriba posible.



Participante N° 18 – Masculino, 20 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan los ramos de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica.

Es posible que reconozcas una colmena por fora, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se halla una celda la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas. La parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel, por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 19 – Masculino, 19 anos, Ensino Médio, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan los ramos de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; En la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; La parte inferior, está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

## ANEXO 05

### CÓPIAS DIGITALIZADAS DAS TRANSCRIÇÕES

#### 20 A 38 – TURMA DE COMÉRCIO EXTERIOR (NÍVEL SUPERIOR)

Participante Nº 20 - Feminino, 24 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas? <sup>colmenas</sup>

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil del interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guarda el polen las abejas la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los humanos no les importa. Cuando ven una, la tritura para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante Nº 21 - Feminino, 21 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llama colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los humanos no les importa. Cuando ven una, la tritura para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.



Participante N° 22 - Feminino, 19 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las <sup>abejas</sup> ~~abejas~~ se llaman cormenas?

Las <sup>abejas</sup> ~~abejas~~ se utilizan las ramas de los arbores para hacer su casa. Estos nidos o cormenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una cormena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las cormenas pero a los <sup>osos</sup> ~~osos~~ no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus cormenas lo más arriba posible.

Participante N° 23 - Feminino, 23 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos ~~de~~ de las abejas se llaman cormenas?

Las abejas utilizan las ramas de los arbores para hacer sus casas. Estos nidos ~~se llaman~~ a cormenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una cormena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las <sup>cormenas</sup> ~~osos~~, pero a los ~~osos~~ no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus cormenas lo más arriba ~~posi~~ posible.

Participante N° 24 - Feminino, 21 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman (col)edmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o edmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una edmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior, se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está ~~preservada~~ reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso ~~acercarse~~ acercarse a las edmenas, pero a los ~~osos~~ <sup>osos</sup> (pero) no les importa. Cuando <sup>ven</sup> ~~ven~~ una <sup>col</sup> ~~col~~ comen la trituran para obtener la miel. Por eso, las abejas construyen sus edmenas lo más arriba posible.

Participante N° 25 - Feminino, 19 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Privada.

¿Sabes que los nidos de los abejas se llaman colmenas?

Los abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que ~~reconozcas~~ reconozcas una colmena con facilidad, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen los abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de los abejas. Es muy peligroso acercarse a las ~~colmenas~~ colmenas, pero a los seres no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso los abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 26 - Feminino, 22 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que las nides de las jamas se llaman?  
Los abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los seres no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.



**Participante Nº 27 - Feminino, 48 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Privada.**

Sabias que los nidos de las abejas con llaman colmenas? Las abejas utilizan las ramas de los arbores para de sus casas. Estos nidos o colmenas, tiene una estructura muy especifica. Es posible que encuentres una colmena por fuera, pero es difícil ver interior. En la parte superior se colmena la miel. En la parte principal viven como y trabajan y guardan el polen las abejas la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero si los otros no les importa. Cuento ver una la trituradora para obtener la miel. Por eso las abejas construye sus colmenas no mas arriba posible.

**Participante Nº 28 - Feminino, 48 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.**

O espaço abaixo é para a transcrição do ditado de texto. ¿SABIAS QUE LOS NIDOS DEL LAS ABEJAS SE LLAMA COLMENAS?

Las abejas utilizan las ramas de los arbores, para hacer sus casas. Esto nidos o colmenas tiene una estructura muy especifica. Es posible que encuentres una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; En la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas. Pero a los otros no les importa. Cuando ven una, la trituradora para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo mas arriba posible.

**Participante Nº 29 - Masculino, 29 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Privada.**

SABÍAS QUE LOS NIDOS DE LAS ABEJAS SE LLAMAN COLMENAS?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una ~~estructura~~ estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a la colmena, pero a los niños como yo les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 30 - Masculino, 38 Años, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas.

Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica,

Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas. La parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los niños nos les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 31 - Masculino, 22 Años, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

¿SABÍAS QUE LOS NIDOS DE LAS ABEJAS SE LLAMAN COLMENAS?

Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los niños no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.



Participante N° 32 - Masculino, 24 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

Sabías que los nidos de las abejas se llaman colmenas?

Las abejas utilizan las ramitas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que ~~reconozcas~~ reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior, se almacena la miel; en la parte principal, viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

Participante N° 33 - Masculino, 21 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos de las abejas

se llaman colmenas?

Las abejas utilizan las ramitas de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. Es posible que ~~reconozcas~~ reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; En la parte principal viven ~~se~~ trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a los osos no les importa. Cuando ven una, la trituran para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo más ~~arriba~~ arriba posible.

Participante N° 34 - Masculino, 54 Años, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

SABIAS QUE LOS NIDOS DE LAS ABEJAS SE LLAMAN COLMENAS?

LAS ABEJAS UTILIZAN LAS RAMAS DE LOS ARBOLES PARA HACER SUS CASAS. ESTOS NIDOS O COLMENAS TIENEN UNA ESTRUCTURA MUY ESPECIFICA. ES POSIBLE QUE RECONOCAS UNA COLMENA (COLMEU) POR FUERA, PERO ES DIFÍCIL VER EL INTERIOR. EN LA PARTE SUPERIOR SE ALMACENA LA MIEL; EN LA PARTE PRINCIPAL VIVEN, TRABAJAN, Y GUARDAN EL POLLEN LAS ABEJAS; LA PARTE INFERIOR ESTÁ RESERVADA PARA LA REINA Y LAS CRIAS DE LAS ABEJAS. ES MUY PELIGROSO ACERCARSE A LAS COLMENAS, PERO A LOS OSOS NO LES IMPORTA. CUANDO VEN UNA, LA TRITURAN PARA OBTENER LA MIEL. POR ESO LAS ABEJAS CONSTRUYEN SUS COLMENAS LO MAS ALTA POSIBLE.

Participante N° 35 - Masculino, 25 Años, Ensino Superior, Instituição Anterior Privada.

¿SABIAS QUE LOS NIDOS DE LAS ABEJAS SE LLAMAN COLMENAS?

LAS ABEJAS UTILIZAN LAS RAMAS DE LOS ARBOLES PARA HACER SUS CASAS. ESTOS NIDOS O COLMENAS TIENEN UNA ESTRUCTURA MUY ESPECIFICA. ES POSIBLE QUE RECONOCAS UNA COLMENA POR FUERA, PERO ES DIFÍCIL VER EL INTERIOR. EN LA PARTE SUPERIOR SE ALMACENA LA MIEL; EN LA PARTE PRINCIPAL VIVEN, TRABAJAN Y GUARDAN EL POLLEN LAS ABEJAS; LA PARTE INFERIOR ESTÁ RESERVADA PARA LA REINA Y LAS CRIAS DE LAS ABEJAS. ES MUY PELIGROSO ACERCARSE A LAS COLMENAS, PERO A LOS OSOS NO LES IMPORTA. CUANDO VEN UNA, LA TRITURAN PARA OBTENER LA MIEL. POR ESO LAS ABEJAS CONSTRUYEN SUS COLMENAS LO MAS ALTA POSIBLE.



Participante Nº 36 - Masculino, 19 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Privada.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman Colmenas?  
Las abejas utilizan las ramas de los árboles para hacer sus casas.  
Entonces los nidos de las abejas tienen una estructura muy específica. Es posible  
que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior.  
En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven,  
trabajan y guardan el polen; la parte inferior está reservada para la  
reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las  
colmenas, pero a las abejas no les importa. Cuando ven una  
trituradora para obtener la miel, por eso las abejas construyen sus  
colmenas lo más arriba posible.

Participante Nº 37 - Feminino, 28 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.

¿Sabías que los nidos de las abejas se llaman Colmenas?

Las abejas utilizan las ramas de los ~~árboles~~ árboles para hacer sus casas. Estos nidos de abejas tienen una estructura muy específica. Es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se almacena la miel; en la parte principal viven, trabajan y guardan el polen las abejas; la parte inferior está reservada para la reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las colmenas, pero a las abejas no les importa. Cuando ven ~~una~~ una trituradora para obtener la miel, por eso las abejas construyen sus colmenas lo más arriba posible.

DADOS PESSOAIS/SOCIAIS:

**Participante N° 38 - Masculino, 48 Anos, Ensino Superior, Instituição Anterior Pública.**

Sabias que los nidos de las abejas se llaman colmenas. Las abejas utilizan la (~~grasa~~) cera de los árboles para hacer sus casas. Estos nidos o colmenas tienen una estructura muy específica. es posible que reconozcas una colmena por fuera, pero es difícil ver el interior. En la parte superior se ha (~~almacena~~) almacena miel. En la parte principal viven, trabajan e guardan el polen las abejas. La parte inferior esta reservada para la Reina y las crías de las abejas. Es muy peligroso acercarse a las (~~celas~~) colmenas, pero a los niños no les importan cuando ven una (~~abeja~~) la maturan para obtener la miel. Por eso las abejas construyen sus colmenas lo mas alta posible.